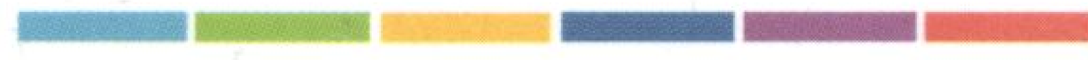
DR. AHMAD ISSA ALTWAISI

الدكتور أحمد عيسى الطويسي



أساسيات في التربية المهنية



أساسيات
في التربية المهنية

أساسيات
في التربية المهنية

تأليف الدكتور **أحمد عيسى الطويسي**

قسم المناهج والتدريس - جامعة مؤتة
دكتوراه في التربية (التربية المهنية) - بريطانيا
ماجستير في التربية (إدارة التعليم المهني والتقني في الدول النامية - بريطانيا
الدبلوم العام في التربية - الأردن
بكالوريوس الهندسة الزراعية - الباكستان.



2012

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2011/5/2079)

327.40561

الطويسي، احمد عيسى
أساسيات في التربية المهنية/ أحمد عيسى الطويسي .ـ عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، 2011
(   ) ص
ر.إ.: 2011/5/2079
الواصفات: التربية المهنية//التعلم المهني//طرق التعلم// أساليب التدريس

• تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية
يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفة ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

(ردمك) ISBN 978 - 9957 - 00 - 489-7

- اساسيات في التربية المهنية .
- تأليف : الدكتور احمد عيسى الطويسي .
- الطبعة العربية الثالثة : الإصدار الأول 2012 .
- الاخراج الداخلي وتصميم الغلاف : دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع .
- جميع الحقوق محفوظة © .



دار الشروق للنشر والتوزيع
هاتف: 4618190 / 4618191 / 4624321 فاكس : 4610065
ص.ب: 926463 الرمز البريدي: 11118 عمان – الاردن
Email: shorokjo@nol.com.jo

دار الشروق للنشر والتوزيع
رام الله – المصيون: نهاية شارع مستشفى رام الله
هاتف 2975632 - 2991614 - 2975633 فاكس 02/2965319
Email : shorokpr@palnet.com

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو إستنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر.

All rights reserved. No Part of this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher.

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــداء

إلى روح والدي الذي رحل إلى الرفيق الأعلى وهو يرقد على فراشه يتمنى الشهادة على أرض العروبة التي رواها وزملائه أبناء الجيش العربي من نجيع دمائهم الزكية.

إلى روح والدتي التي رحلت عن هذه الدنيا وهي تُعلمنا، وحتى النزاع الأخير، كيف يكون الصبر والجَلَد:

إلى روح الذي فُجعنا برحيله المبكر، وعظمت مُصيبتنا وجلت صبيحة نعاهُ النُعاة. إلى روح أخي الأصغر، المغفور له بإذن الله، دريد (أبا عدنان). نعم يا أخي لقد فُجعنا برحيلك، وما علمنا قبل رحيلك أن النجوم في الثرى توارى.

إلى الإنسان الذي كان له الأثر الأكبر في مسيرتي العلمية والعملية فتعلمت منه، تربية مقصودة وتربية غير مقصودة، كيف يصاغ المستقبل، وكيف نحافظ على التميز المقرون بالتواضع. إلى أخي الأكبر (أطال الله في عمره) معالي الأستاذ الدكتور عادل الطويسي (وزير الثقافة الأسبق) الرئيس المؤسس لمدينة الحسن العلمية ورئيس الجامعة الأردنية.

إلى رفقاء الدرب الطويل بمشيئة الله: زوجتي فايزه، وأولادنا: سارّه، رزان، غيث، وعَنان.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد، سائلاً العلي القدير أن ينفع به أبناء الوطن على اختلاف مواقعهم، وأن يكون في ميزان حسناتنا بعد أن نرحل عن هذه الدنيا الفانية.

المؤلف

الدكتور أحمد عيسى الطويسي

Tweissi@yahoo.com

المحتويات

الفصل السادس

الفصل السابع

الفصل العاشر

المقدمة

يقول رب العزة جل وعلا: ﴿وما أوتيتم من العلم إلا قليلا﴾. سورة البقرة، الآية (85)

ويقول خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم: "تَعلموا ما شئتم أن تعلموا، فلن يأجركم الله حتى تعملوا". **حديث شريف**

ويقول الخليفة الراشدي علي بن أبي طالب كرم الله وجهه: (العلم مقرون بالعمل، فمن علم عمل،والعلم يهتف بالعمل فان أجابه وألا ارتحل). **قول مأثور**

تتغنى معظم المجتمعات بأن أهدافها التربوية تسعى إلى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة، لأن الإنسان هو محور العملية التنموية. ولا بد للأهداف التربوية من أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية الشاملة (اقتصادياً، اجتماعياً، وثقافياً...الخ). وتنعكس مثل هذه الطموحات، كمطلب أساس، على ماهية البناء التعليمي وما يقدمه من محتوى معرفي لأفراد المجتمع مدًى الحياة، وذلك حتى تكون العملية التربوية محققة لإنسانية الإنسان وتقدم المجتمع.

وفي هذا القرن(الحادي والعشرين)، حيث التقدم العلمي المتسارع، والثورة التكنولوجية واستخدام منتجات التكنولوجيا والتعامل معها، يزداد التأكيد على أهمية إعداد الأفراد إعداداً يتواءم مع متطلبات العصر. من هنا جاءت أهمية التربية المهنية للإسهام في تهيئة المتعلمين، في سن مبكرة من حياتهم، تهيئة مهنية قد تُسهل مهمتهم في اتخاذ قرار مناسب فيما يتعلّق بمهنة المستقبل، قراراً مبنياً على واقع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم. وبالتالي نضمن إمداد القطاعات التنموية المختلفة؛ الزراعية والصناعية والتجارية والتكنولوجية، بالطاقات البشرية المؤهلة والراغبة في الإسهام في دفع عجلة التقدم.

وتعتبر التربية المهنية، لدى الكثير من التربويين، مفهوماً إصلاحيا للنظام التربوي حيث تسدُ ثغرة مهمة في إعداد الفرد بدءاً بالمرحلة الأساسية في الحياة المدرسية، وتستمر حتى نهاية المرحلة الجامعية. ولذا فقد عمدت أهداف التربية المهنية، بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بالمعارف المهنية ذات المساس بحياتهم اليومية،

إلى غرس الوعي والحس المهني في المراحل المبكرة من حياة المتعلم الدراسية. أما في المراحل الدراسية اللاحقة فقد عمدت التربية المهنية إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بهذه المهن. وبطبيعة الحال فان هذه التهيئة المهنية ستعمل على تسهيل مهمة المتعلم في اختيار مسار التعليم الذي يناسب استعداداته وقدراته، التي يفترض بأن التربية المهنية جاءت لتساعده في اكتشافها، من ناحية، وتلبي جانباً هاماً منها، من ناحية أخرى.

ولما كانت التربية المهنية من الموضوعات التربوية التي لم تنل، في حدود علم المؤلف، القدر الذي تستحق في الأدب التربوي العالمي بعامة والعربي بخاصة، جاء هذا الكتاب (أساسيات في التربية المهنية) كمساهمة للبدء في سد فجوة في المكتبة العربية وبخاصة في مجال العلوم التربوية.

على ضوء ما تقدم فان قيمة هذا الكتاب تنبع من أهمية ما اشتمل عليه من معارف تم رصدها من مصادر ومراجع موثقة، بعضها ما زالت مخطوطات ولم يتنبه إلى أهميتها إلى القلة. وقد تمت عملية الرصد من خلال الربط بين المتناثر لتشكيل نسيج متسق، توخى المؤلف فيه سهولة الأسلوب ويسره ليكون في متناول المتخصص وغير المتخصص.

يقدم هذا الكتاب كثيراً من الأساسيات التي تفيد كل المعنيين بالتربية المهنية سواءً طلبة الجامعات العربية، أم المعلمين العاملين في الميدان التربوي، أم الباحثين أم المعنيين بالعملية التربوية من رؤساء أقسام أم مديرين في الميدان التربوي.

يشتمل هذا الكتاب على عشرة فصول، ركزت في مجملها على المحاور الرئيسة الآتية:

1) أساسيات في أصول التربية المهنية (الأصول الفلسفية والحضارية، وأصول مفهوم وتعريف التربية المهنية).
2) الجهات المسئولة عن التعليم المهني في الأردن.
3) أساسيات في مناهج التعليم المهني والتربية المهنية.
4) نماذج وتجارب عالمية في تدريس التربية المهنية.
5) معيقات وصعوبات تحد من تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية.
6) أساسيات في التخطيط لتدريس التربية المهنية.

7) أساسيات في الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية.

8) أساسيات في أساليب التقويم في التربية المهنية.

9) أساسيات حول دور منهاج التربية المهنية في التوجيه والإرشاد المهني.

10) أساسيات في توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية.

وفي ضوء الإشارات والإضاءات السالفة، فان هذا الكتاب يقدم صورة شمولية لأساسيات في التربية المهنية وعنها، من أساسيات في أصول التربية المهنية، وأساسيات في مناهج التربية المهنية وأساسيات في أساليب تدريسها وأساليب تقويم تحصيل المتعلمين فيها. وقد يتكشف لنا في المستقبل أن هناك أبعاد ومضامين أخرى ينبغي أن يشتمل عليها مثل هذا الكتاب. وقد يكون العذر في ذلك أنها طبيعة العمل الإنساني دائما يعتريه، نسبياً، النقص؛ لأن الكمال للواحد الأحد. وبذلك قد نفسح المجال أمام كتاب آخر لنستوفي فيه ما قد أخفقنا في توصيله من خلال هذا الكتاب.

في ضوء ما تقدم، يسرني أن أقدم الطبعة الثالثة من هذا الكتاب (أساسيات في التربية المهنية)، وان لم يكن هو باكورة أعمالي العلمية المنشورة، فقد كان للجهد الذي أخذه مني مذاق خاص. وبخاصة الطبعة الثالثة والتي مرت بإجراءات عدة، منها؛ حذف بعض الفصول، مثل الفصل المتعلق بالتربية المهنية ومؤتمرات التطوير التربوي في الأردن، وذلك لكي لا يكون الإسهاب في الحديث عن التجربة الأردنية على حساب التجارب، أو الأبواب والفصول الأخرى. ومن الإجراءات أيضاً إضافة فصول جديدة مثل أساسيات في التوجيه والإرشاد المهني. وكذلك تعديل وإضافة ما استوجب تعديله أو إضافته لبعض الفصول الأخرى.

متمنياً أن يكون هذا الكتاب قد أسس لأعمال أخرى في مجال التربية المهنية. شاكراً لله فضائله ونعمه، زادنا الله من فضله وتوفيقه. والله أسال أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتنا، وأن ينفع به ليكونُ حجةً لنا لا عَلينا.

﴿سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم﴾ البقرة الآية(32).

والحمد لله رب العالمين

المؤلف الدكتور أحمد عيسى الطويسي

الفصل الأول

أصول التربية المهنية

- نبذة تاريخية عن نشأت المهن.
- مكانة المهن والتعليم المهني في الفلسفات المختلفة.
- اهتمام الحضارات المختلفة بالتعليم المهني والتربية المهنية.
- العلاقة بين التعليم المهني والتعليم العام.
- مفهوم التربية المهنية.
- تعريف التربية المهنية.
- الخلاصة.

أصول التربية المهنية

مقدمة:

بدأ الإنسان، ومنذ بدء الخليقة، صراعه مع الطبيعة ليسخرها لسد احتياجاته وتلبية متطلباته الحياتية. فقد سعى الإنسان إلى تربية الحيوانات لتفي بحاجاته من الغذاء والكساء، وعمل على طهي الطعام ليجعله سهل التناول والهضم. لذا فقد عمل على تنمية قدراته، حيث كان الأبناء يأخذون عن آبائهم المهارات المهنية والاتجاهات المتعلقة بالمهن بشكل عام، وذلك من خلال التدريب الآلي؛ أي المحاكاة والتقليد دون أدنى مراعاة لميول وقدرات الأبناء الجسمية والعقلية..الخ. ومع تطور الحياة وتعقدها ومع ظهور الكتابة، حيث بدأت الحضارات المختلفة بالاهتمام بالعملية التربوية وأساليبها، جاءت برامج التعليم المهني كإطار تنظيمي لتعليم وتعلم المهن. وقد أدى هذا التطور إلى توسيع دائرة المهن التي يمكن أن يتعلمها الأفراد، وكذلك لتلبية مدى أوسع من الميول القدرات والاتجاهات لدى هؤلاء الأفراد (ابو سل، 1998؛ الطراونة،2001).

تعود بدايات التعليم المهني، إلى أكثر من 4000 سنة، حيث أعتبرت التربية المهنية إحدى أشكاله، أو قد يكون التعليم المهني أحد أطر التربية المهنية بالمفهوم التقليدي. ولعله من المفيد معرفة أن أول برامج التعليم المهني (بالمفهوم التقليدي) كانت قد ظهرت في مصر. وكان ذلك من خلال أعمال النسخ والتأليف منذ 2000 سنة قبل الميلاد، حيث انتشرت المدارس التي تؤهل المتعلمين لمرحلتين من التدريب:

المرحلة الأولى: يتم فيها تعلم القراءة والكتابة ويتم تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية لمهنة معينة، وذلك في غرفة صفية نظامية؛

المرحلة الثانية: يتم فيها التدرب لفترة معينة لتطوير المهارات العملية اللازمة للمهنة التي تلقى عنها المعلومات الأساسية، وذلك في موقع العمل (on the job)، وكان هذا النمط التعليمي يدعى المصانعة (رواقه، 1994).

نشأة التعليم المهني بمفهومه الحديث

يعتبر التعليم المهني، بمفهومه الحديث، ضمن منظومة من المفاهيم التربوية الإصلاحية، والتي تعالج الفجوة بين مخرجات النظام التعليمي والحاجات الفعلية

لسوق العمل. حيث أصدرت بريطانيا، عام 1601م، أول قانون خاص بالتعليم المهني(اهتم برفد المجتمعات الزراعية بمهارات أساسية تمكنهم من الانتقال إلى المجتمع الصناعي). بالإضافة إلى أنه ومع بداية القرن السادس عشر ظهر الكثير من البرامج البديلة للمصانعة فوضع Samuel Hartilb (صموئيل هارتليب) مخططا لتأسيس كلية الزراعة في بريطانيا. ووصل هذا المد التربوي إلى أميركا مما عزز مسيرة التعليم المهني في أميركا ومكن الاقتصاد الأمريكي من الاصطباغ بالصبغة الصناعية إلى جانب الصبغة الزراعية. ثم بدأت بعض البرامج المهنية بالظهور في الولايات المتحدة الأمريكية مثل التعليم الزراعي والصناعي والتجاري. هذه التطورات المتتابعة وغيرها في المنهج الفلسفي قادت صناع القرار إلى إدخال الأعمال الحرفية والمهن العملية لتكون من ضمن مناهج التعليم النظامي في مختلف بلدان العالم، حيث صدرت تشريعات خاصة بالتعليم المهني منذ مطلع القرن العشرين؛ فكانت في بريطانيا وبالتحديد عام 1901، وكانت في أميركا وبالتحديد في عام 1963، (رواقه، 1994).

أما على مستوى الوطن العربي فقد تنامى الاهتمام بالتعليم المهني منذ نهاية القرن التاسع عشر وتعزز في القرن العشرين، وبخاصة في الثلث الأخير من القرن العشرين. حيث يشير رواقه (1994)، إلى أن بداية الخمسينات كانت قد شهدت الانتشار الواسع للتعليم المهني النظامي في أقطار الوطن العربي. ومنوهاً إلى دراسة قبعين (1966)، يشير رواقة، إلى أن الكتابات في الأدب التربوي العربي تؤكد أن أول مدرسة تقنية ثانوية في الوطن العربي كانت قد أنشئت في مصر، وذلك عام 1880م، ثم انتشر التعليم المهني النظامي في الوطن العربي، حيث كان إنشاء مدرسة الفنون والحرف في بيروت عام 1900م، وفي الخليج العربي "فكانت هناك مدرسة واحدة تُعنى بأعمال النجارة، وكانت قد أنشئت عام 1936م. أما في الأردن فجاء إنشاء مدرسة الصنائع والفنون كأول مدرسة مهنية في الأردن، وذلك عام 1924، أي بعد إنشاء الدولة الأردنية بثلاث سنوات؛ مما يشير إلى اهتمام مبكر بالتعليم المهني لدى صناع القرار التربوي في الأردن.

الأصول الفلسفية للتربية المهنية

يُقصد بالأصول التربوية الفلسفية حصيلة الأفكار القديمة والجديدة التي توضح بصورة منهجية الأسس المؤثرة في التربية ومصادرها وأهدافها وقضاياها المختلفة. وبالتالي فالفلسفة التربوية تساعدنا في معرفة الأسس التي نحتاجها في عملنا في

المجال التربوي والتعليمي، وما ينبغي ممارسته في العملية التعليمية التعلمية، وبخاصة انعكاساتها الواضحة على السياسات التربوية.

ولما كانت الفلسفات، القديمة منها والحديثة، قد تفاوتت في نظرتها إلى القضايا الجوهرية في حياة المتعلم، وحيث أن للفلسفة التربوية التي يتبناها أي نظام تربوي انعكاساتها على السياسات الضابطة للعملية التربوية، وكيفية تعاطي النظام التربوي مع كل عناصر العملية التربوية؛ بما في ذلك الموازنة بين الموضوعات ذات الصبغة النظرية والموضوعات ذات الصبغة العملية، فإن النظرة إلى مكانة المهن والتربية المهنية من المسائل التي تم التعرض لها، وتفاوتت طبيعة هذه النظرة لهذا الموضوع من فلسفة إلى أخرى. ويمكن التعرف على مكانة التربية المهنية لدى أية فلسفة من خلال نظرتها لطبيعة العلاقة بين العلم والعمل. ففي الحين الذي تشير فيه بعض الفلسفات التربوية إلى أهمية دور العقل والمعرفة النظرية دون أن تولي أية اهتمام بالجانب التطبيقي، فقد أبرزت بعض الفلسفات التربوية الأخرى أهمية البعد التطبيقي كمصدر للمعرفة. وفي هذا السياق فقد أشار مسكويه، في كتاب (تهذيب الأخلاق)، إلى أن للكمال الإنساني جانبان رئيسان هما: قدرة المعرفة وقدرة العمل (الكندري وملك، 2005؛ والمصري، 2002؛ والتل وزملاؤه، 1993).

من جانب آخر فالتربية بمفهومها العالمي تُعنى، من حيث الجوهر، بالفرد "لتجعل منه إنسانا صالحاً، قادرا على مواجهة متطلبات الحياة، مستعدا للتكيف معها، ضمن إطار ثقافي معين". وفي هذا الإطار نجد أن التربية المهنية تُعنى بالجانب المهني في بناء الشخصية الإنسانية. وفق هذا الفهم، للتربية المهنية على أنها جانب رئيس من العملية التربوية، فإنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التي ترمي التربية المهنية بمفهومها الواسع وتسعى لتحقيقها. وهذه الأهداف يمكن إيجازها في ثلاثة محاور رئيسة هي على النحو الآتي:

أ) أهداف تلبي احتياجات الفرد، لتجعل منه عضواً نافعا لمجتمعه قادراً على كسب عيشه وعيش من يعيلهم بالكسب الحلال.

ب) أهداف تلبي احتياجات المجتمع في مناحي التنمية الشاملة (الاقتصادية والاجتماعية ...الخ).

ج) أهداف تتصل بالبعد المعرفي وما يلازمه من مهارات أدائية، وتمثل للقيم والاتجاهات الإيجابية." (ابو سل، 1998: 16).

في ضوء ما تقدم يتضح لنا أن النظرة إلى المهن والعاملين فيها والتعليم المهني والتربية المهنية قد تختلف باختلاف نظرة الفلاسفة والفلسفات المختلفة للتربية المهنية والتعليم المهني، مما ينعكس على طريقة فهمنا ونظرتنا لأهمية المهن والتعليم المهني والتربية المهنية. وهذا ليس بمعزل عن تفاوت النظرة لدى الفلسفات المختلفة لمفهوم التربية، والتي تعتبر التربية المهنية جانباً من جوانبها الهامة. ويُعزز ذلك ما يشير إليه بعض الفلاسفة والتربويون بان ما يرمي إليه مفهوم التربية المهنية لا يبتعد عما يرمي إليه مفهوم التربية بشكل عام (الكندري وملك، 2005؛ أبو سل، 1998؛ الحيله، 1998).

وعليه فإن أهمية التربية المهنية تؤكدها، بشكل أو بآخر، أدبيات العديد من الفلسفات التربوية. وفيما يلي وصفاً لما أشارت إليه مضامين وأدبيات بعض الفلسفات التربوية المعروفة، فيما يتصل بأهمية التربية المهنية ومكانتها:

الفلسفة الطبيعية (Naturalism):

ترى الفلسفة الطبيعية أنه من الواجب أن يتمتع المتعلم بالعالم الفسيح من حوله وبما يحتوي من خبرات ثرية تحاكي حاجات المتعلم الفردية وتلبي ميوله وطموحاته. ويرى أنصار الفلسفة الطبيعية، من أمثال (جان جاك روسو)، أن الطفل يولد ولديه بعض الاستعدادات والقدرات الفردية التي يجب أن تحترم وتُنمى بعيدا عن تأثير المجتمع والناس (الكندري وملك، 2002).

وفي ضوء ما تقدم فإن أنصار الفلسفة الطبيعية يرون أنه من الواجب تشجيع واحترام حرية الطفل في تنمية هذه الاستعدادات والقدرات سواء النفسية منها أم العقلية أم الجسدية. ولما كانت الاستعدادات والقدرات المهنية من ضمن القدرات الجسدية فقد تناغم ذلك مع مبدأ اهتم به الطبيعيون وهو التعلم من خلال ما يقوم به الطفل بنفسه عن طريق الخبرة لا الكتب فقط. وهذا كله يتناغم مع الفلسفة التي تقوم عليها التربية المهنية، ولذا فيمكن الجزم بالمكانة الإيجابية للتربية المهنية لدى الفلسفة الطبيعية، وليس أدل على ذلك أكثر مما أشار إليه الرشدان والجعنيني (1994) من اهتمام الفلسفة الطبيعية بالتعليم المهني والحرف المختلفة والتربية المهنية.

الفلسفة البرجماتية (Pragmatism)

تعرف الفلسفة البرجماتية بمسميات عدة، منها: الفلسفة التجريبية، الفلسفة العملية، الفلسفة الأدائية. أما تعبير برجماتية فهو مشتق في أصله من الكلمة اليونانية (Pragma) والتي تعني العمل، مما يؤكد أن الفلسفة البرجماتية، لغة واصطلاحاً، تُعنى بمضامين العمل والتربية المهنية. وعليه فيؤمن البرجماتيون بأن التربية، والتي تشكل التربية المهنية جزءا من المفهوم الشمولي لها، هي ليست الإعداد للحياة فقط، بل هي الحياة نفسها. وكذلك يؤمن البرجماتيون بأنه من واجب المؤسسات التربوية أن توظف المواقف الحياتية لخدمة المواقف التعليمية في العملية التربوية. وحيث أن الفلسفة البرجماتية جاءت بأفكار ثورية ضد المدارس التقليدية، (التي اهتمت بالمعارف النظرية وقللت من شأن المهارات)، فقد أكدت على ضرورة اكتساب المعرفة بالممارسة العملية من خلال الخبرة الحسية المباشرة. لذا فإن أنصار الفلسفة البرجماتية، من أمثال جون ديوي، أكثر وضوحا في تأكيدهم للمكانة الإيجابية للتربية المهنية وأهميتها من خلال إيمانهم بمبدأ التعلم بواسطة العمل (Learning by Doing)، والذي تقره أبجديات فلسفة التربية المهنية. وبالتالي فإن الفلسفة البرجماتية تهتم بكثير من الأبجديات التي تهتم بها التربية المهنية، ويمكن توضيح ذلك وفق محاور عدة منها المحاور الأربعة الآتية:

1. التعلم الفعّال يتم من خلال الخبرة الحسية المباشرة للمتعلم مع البيئة المحيطة به.
2. التعلم الفعّال ينتج من خبرات تعليمية تستند إلى الإبداع والقدرة العملية على حل المشكلات.
3. التعلم الفعّال يقوم على الخبرة وتوجيه ميول المتعلمين واهتماماتهم إلى الميادين الإنتاجية.
4. التعلم الفعّال يركز على تزويد المتعلم بالمهارات الحياتية بدلاً من التمركز حول المعارف النظرية لوحدها.

وهذا يعني أن البراجماتيية باتجاهاتها الحسية والنفعية قد جعلت من الواقع والتجربة مصادر رئيسة للمعرفة، وبخاصة من خلال تركيزها على الجانب الأدائي الذي يُشكل الأرضية الملائمة للاهتمام بالنزعة التجريبية في اكتساب المعرفة، وبالتالي تصاعد ظاهرة الاهتمام بالمهن والتربية المهنية، وتبؤ التربية المهنية المكانة

التي تليق بها ضمن منظومة القيم السائدة لدى المجتمعات المختلفة. وبطبيعة الحال فمن رحم هذه المجتمعات يولد العلماء والفلاسفة الذين يمكن أن يتبنوا قيم مجتمعاتهم الإيجابية ونشرها من خلال المبادئ والنظريات والمعارف التي يحرصون على إيصالها للآخرين من خلال الفلسفة/الفلسفات التي يعتقدون بها؛ مثل الفلسفة البراجماتية (الكندري وملك، 2005؛ الطراونه، 2001؛ ناصر، 1996).

الفلسفة الوجودية (Existentialism)

بداية ينبغي الإشارة إلى أننا لا نستند فيما نطرح، من وجهات نظر حول الوجودية، إلى الوجودية الملحدة، بل نستعرض الوجودية كنظرية ومرتكزات تطبيقاتها التربوية. من هنا جاء تأكيد الوجوديون، من أمثال (هيدجر وكيركاجورد وسارتر)، على أن الفلسفة الوجودية هي ليست فلسفة عقلية تجريدية، بل هي فلسفة تهتم بدراسة الظواهر الوجودية، واهتمامها بمقدار وكيفية استفادت المتعلمين مما يتعلمون أكثر من اهتمامها بحجم المعارف النظرية التي يتعلموها. وهذا بالطبع يرفع من مكانة التربية المهنية والتعليم المهني لدى أنصار الفلسفة الوجودية، إلا أن من الضرورة بمكان التنويه إلى أن الوجوديون يهاجمون التعليم المهني والتخصصي إذا كان يقيد مستقبل الإنسان ويقلل فرص الاختيار للعمل (الكندري وملك، 2005).

الفلسفة الاشتراكية (الجماعية):

اهتمت الفلسفة الاشتراكية بالعلم والتكنولوجيا وأهمية توظيفها لخدمة الجماعة. وانعكس ذلك على اهتمام أنصار الفلسفة الاشتراكية بمسار التعليم المهني إلى جانب التعليم الأكاديمي، وامتد هذا الاهتمام إلى التأكيد على أهمية توظيف مخرجات التعليم المهني لخدمة العمل المادي المنتج النافع اجتماعياً. ولعله من المفيد الإشارة إلى أن الفلسفة الاشتراكية اعتبرت العمل القيمة الرئيسة التي يستمد منها المجتمع هويته، وبالتالي يمكن الحكم على تقدم أي مجتمع من المجتمعات بقدر اهتمامه بالعمل المهني والذي يشكل التعليم المهني أهم مرتكزاته. وهذا يعكس بالتالي طبيعة النظرة الإيجابية التي تعطيها الفلسفة الاشتراكية للتعليم المهني، إلا أنها تعتبر نظرة متطرفة في الإيجابية (ناصر، 1999).

الفلسفة الرأسمالية (الفردية):

على الرغم من أن الفلسفة الرأسمالية جاءت، بتركيزها على الفرد، رداً على مبادئ الفلسفة الاشتراكية وما جاءت به من أفكار، إلا أنها لم تقلل من أهمية الجوانب التطبيقية والمهارات العملية في العملية التربوية. كذلك اعتبرت اهتمامها بالمهارات المهنية من السمات الرئيسة التي يجب أن تمتاز بها الفلسفة الرأسمالية. وأمتد هذا الاهتمام إلى تأكيد الرأسماليون على ضرورة الربط بين الجوانب التطبيقية والأسس النظرية في العملية التربوية بشكلٍ عام (ناصر،1999).

ومما ينبغي لفت الانتباه إليه أن محور الاهتمام الرئيس لدى كل من الفكر الرأسمالي والفكر الاشتراكي هو الاقتصاد، بصفته عصب الحياة لأي مجتمع من المجتمعات، وعصب الاقتصاد، لأي مجتمع، هو الاهتمام بالمهن والتعليم المهني الذي تمثل مخرجاته قاعدة هرم العمالة التي يتطلبها سوق العمل في أي مجتمع من المجتمعات. في ضوء ما تقدم، يمكن تفسير التقاء الفلسفتين المختلفين (الرأسمالية والاشتراكية)، حول نقطة اهتمامهما بالتربية المهنية والتعليم المهني.

الفلسفة الإسلامية:

يُعتبر العمل ضرورة أساس لكسب الإنسان معيشته ومعيشة من يعيلهم، بالإضافة لدور العمل كوظيفة اجتماعية ونفسية؛ مما يسهم في تحقيق الإنسان لذاته وتحقيقه لأهدافه الأخرى في الحياة (نحو نفسه ونحو الآخرين). وأكدت الديانات المختلفة أهمية المهن، وليس أدل على ذلك من سلوك الأنبياء والرسل عليهم السلام، حيث أكدت سلوكاتهم وممارساتهم اليومية وجوب العمل بمختلف أشكاله وقيمة العمل المهني في حياة الإنسان اليومية . وقد ورد في الأثر أن سيدنا إدريس عليه السلام كان خياطاً، وسيدنا زكريا عليه السلام كان نجاراً، وسيدنا داود عليه السلام كان حداداً، وسيدنا محمد ﷺ كان تاجراً مع عمه أبي طالب رضي الله عنه ثم لحساب خديجة بنت خويلد قبل أن يتزوجها. بالإضافة إلى ما روي عن الرسول محمد ﷺأن قال: كنت أرعى الغنم على قراريط لأهل مكة، وما من نبي إلا وقد رعى الغنم (مراد،2005).

ولما كان الإسلام خاتم الديانات السماوية، فقد أكد الإسلام على ضرورة العمل، والعمل اليدوي بالذات، كمنبع للوجود الإنساني، وإلى ابعد من ذلك فقد ربط الإسلام، من خلال مصدري التشريع (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة)، بين

العمل والإيمان؛ حيث أن الإيمان لن يقبل من المؤمن بدون العمل. ولعل ما جاءت به الكثير من الآيات الكريمة في القرآن الكريم لدليل قاطع على ذلك، فعلى سبيل المثال لا الحصر جاء في الذكر الكريم: سورة الشورى، آية (22): ﴿الذين آمنوا وعملوا الصالحات﴾، وفي هذا المقام يقول الحسن البصري: "ليس الإيمان بالتمني ولكن ما وقر في الصدر وصدقه العمل، وان قوماً غرتهم الأماني، وقالوا نحسن الظن بالله، وكذبوا، لو أحسنوا الظن لأحسنوا العمل".

من هنا يأتي تأكيد الفلسفة الإسلامية على أهمية العمل حيث وضعته في منزلة من منازل العبادات. وهناك الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تؤكد أهمية العمل. يقول الرسول ﷺ: "ما أكل أحد طعاما قط خيراً من أن يأكل من عمل يديه، وأن نبي الله داود كان يأكل من عمل يديه". ولقد روي عن الرسول ﷺ الكثير من الممارسات التي تعزز اهتمامه بالتعليم المهني والتربية المهنية وتوجيهه للأمة للعناية بهما، وفي هذا السياق يشير البشاري (2000) إلى صورة واقعية تبين بالدليل القاطع اهتمام الرسول ﷺ بالمهن وتعلمها بالشكل الصحيح؛ بشكل يوافق حاجات الفرد وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه. فقد روي عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن الرسول ﷺ مر بغلام يسلخ شاة على نحو غير صحيح، فقال له الرسول ﷺ: "تنحَ حتى أريك"، فتشمر ﷺ (وأدخل يده الكريمة بين جلد الشاة ولحمها، فدحس يده حتى توارت إلى الإبط)، وقال ﷺ: "يا غلام هكذا فاسلخ"، ثم مضى عليه أتم الصلاة والسلام. إن هذا النهج النبوي الشريف في التوضيح العملي جاء ترجمة عملية ليمثل توجيهاً تربوياً للأمة للعناية بتعليم أبنائها على المهن التي تتطلبها مجتمعاتهم، وعلى النحو السليم.

إن ما ما أشرنا إليه سالفاً يعزز ما روي عن بعض الخلفاء الراشدين والصحابة رضي الله عنهم جميعاً من ممارسات وأقوال تؤكد مكانة المهن والتعليم المهني لدى الفلسفة والتربية الإسلامية. فلقد روي عن سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال: (أرى الرجل فيعجبني، فأقول هل له من حرفة، فإن قيل لا، سقط من عيني). هذا بالإضافة إلى الآراء الإيجابية للكثير من فلاسفة المسلمين وعلمائهم في هذا الصدد، حيث يشير العيسوي (1986 : 21)، إلى ما ذكره أبو يحيى الأنصاري في كتابه (اللؤلؤ النظيم في روم التعليم) "أن على كل صبي أن يعرف طرفا من العلوم الضرورية في الحياة كالقراءة والكتابة والحساب، ثم عليه بعد ذلك أن يتجه إلى

العلم أو الحرفة التي تلاءم استعداده وتكوينه". وهذا دليل قاطع على أن القدماء كانوا يهتمون بتوجيه أبنائهم وفقا لقدراتهم وميولهم. أما ابن خلدون فقد أوضح في مقدمته أهمية اقتران العمل بالفكر حيث استهل الفصل السادس عشر بقوله "إن الصنائع لا بد لها من العلم، وقال أن الأمصار إذا قاربت الخراب انتقصت منها الصنائع". وإلى أبعد من ذلك ذهب بعض دعاة التصوف، حيث ينوه أبوسل (1990) إلى ما أورده يوسف القرضاوي في كتابه «مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام» أن الشيخ الشعراني فضل الصُناع على العُباد لأن نفع وفضل العبادة -حسب رأي الشعراني- يعود على من يقوم بالعبادة لوحده فقط، بينما الصناعة فإن نفعها وفضلها يعود على الناس عامة (ابو سل، 1990؛ المصري، 1994؛ رواقه،1994).

وفي ضوء ما تقدم فيمكن أن نستنتج مدى اهتمام الفلسفة الإسلامية بمكانة العمل والعاملين على المهن، لأنها(أي الفلسفة الإسلامية) تهتم بتكامل المعرفة النظرية والعملية في آن معاً. واهتمت الفلسفة الإسلامية أيضاً بالتربية المتكاملة للإنسان من خلال تزويده بكل أسباب النجاح، من خلال العلم النافع والعلم المفيد. ويستنتج مما سبق بأن الفلسفة الإسلامية تعتبر أن التربية تربط الفرد بالتنمية الشاملة لمجتمعه، وبذلك فإن الفلسفة الإسلامية تربط بين التربية المهنية والكسب الشريف. وعليه فإن التربية المهنية، والتعليم المهني والعمل المهني تتمتع بمكانة إيجابية لدى الفلسفة الإسلامية، وتعتبر من أهم القيم الحياتية (الحياة الدنيا والحياة الآخرة)، حيث أن الحياة سلسلة من الأعمال متصلة الحلقات، والذي يقعد عن العمل مع القدرة عليه لا يستحق الحياة، وفيما يتصل بالدارين الدنيا والآخرة، فالعمل الدنيوي الصالح أساس ثابت يستند له الثواب أو العذاب في الحياة الآخرة.

معالم التربية المهنية في القرآن والسنة النبوية

في ضوء ما تقدم من إشارات إلى أهمية التربية المهنية ومكانتها لدى الفلسفة الإسلامية فمن الأهمية بمكان استكمال الحديث من خلال الإشارة إلى بعض معالم التربية المهنية في القرآن والسنة النبوية. ففي حين لم تحظ التربية المهنية بالدراسة والاهتمام إلا حديثا، نجد أن الإسلام، ومنذ أربعة عشر قرناً، قد أولى قضية التربية بمفهومها الشمولي، والتي تشكل التربية المهنية إحدى أشكالها، عناية فائقة واهتماماً خاصاً. فالتربية في نظر القرآن والسنة هي تبليغ الإنسان إلى الكمال والتمام والذي يمكن أن يتم في ظل عبادة الله والتزام الشريعة الإسلامية. ويذكر

حمزة (1996: 19) "أن غاية الحياة في نظر الإسلام إحسان العمل وإتقانه وإظهار المواهب وإبراز القوى الكامنة في النفس الإنسانية"، ويُعزز ذلك ما جاءت به الآيتان الكريمتان 2+1 من سورة الملك ﴿تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير، الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور﴾. وقد ذهبت نصوص الآيات الكريمة إلى ما هو أبعد من ذلك وهو الإشادة بالمهن والعاملين بها، فيشيد الحق جل وعلا بكسب الإنسان من عرق جبينه وأطيب الكسب. فقد امتدح الحق جل وعلا سيدنا داود عليه السلام والمهنة التي كان عليه السلام يمارسها، قال تعالى: في الآية 80 من سورة الأنبياء ﴿ وعلمناه صنعة لبوس لكم لتحصنكم من بأسكم فهل أنتم شاكرون﴾.

إذن يمكن أن نستنتج أن العمل هو أساس للكسب الحلال لمعيشة الفرد ومعيشة من يعيلهم، هذا في الدنيا أما في الآخرة فيثاب الفرد على العمل الذي يقوم به إذا أحسنه، بل إن منزلة الإنسان عند خالقه هي بقدر ما يقوم به من عمل، يقول تعالى في الآية 19 من سورة الأحقاف ﴿ولكل درجات مما عملوا وليوفيهم أعمالهم وهم لا يظلمون﴾.

واهتم الإسلام اهتماما بالغا بالتربية المهنية بمفهومها الشمولي والتخصصي ويعتبرها جزءاً من كل؛ هي التربية، فأول وظيفة من وظائف الإسلام هي توجيه التربية في المسار الصحيح. إذن التربية المهنية تعتبر مكون رئيس من مكونات التربية وجزءا لا يتجزأ من المفهوم الشمولي لها. وبناء عليه يمكن أن نلخص مفهوم الإسلام للتربية المهنية في النقاط الآتية:

- المفهوم الإسلامي للتربية بشكل عام هو أن الإنسان هو مركز الجهد التربوي وهو قلب عملية التربية (الجسدية، العقلية، والروحية)، وهذا ما تطالب به التربية المهنية كجوانب ضرورية في اكتساب المعرفة المهنية من جوانبها النظرية، الأدائية، والوجدانية.
- إن الإنسان مطالب بالعمل والسعي في مناكب الأرض لكسب عيشه وعيش من يعيلهم كسبا شريفا.
- التربية متعددة الأشكال، وفي الإسلام هي أكثر من ذلك من حيث اهتمامها بأهمية التوازن بين مختلف أبعاد النشاط التربوي.

- حث الإسلام على العمل اليدوي ورغب الأفراد للانخراط في الأعمال المختلفة، فدعا إلى تعلم المهن والحرف والصناعات. وليس أدل على ذلك من مزاولة الرسول ﷺ لمهنة التجارة ورعي الغنم، مجسدا بذلك القدوة وسيرا على درب من سبقوه من الأنبياء والرسل عليهم السلام؛ حيث عمل داود بالحدادة، آدم بالحراثة، زكريا بالنجارة، إدريس بالحياكة، نوح بصناعة السفن، وموسى بالرعي.
- ربط الإسلام بين الإيمان والعمل، العمل القائم على العلم والمعرفة والذي يعود على الفرد والمجتمع بالنفع، الدنيوي والديني، قال تعالى: في الآية 82 من سورة البقرة ﴿والذين آمنوا وعملوا الصالحات أولئك أصحاب الجنة هم فيها خالدون﴾. في الوقت نفسه أكد الإسلام على أهمية احترام العمل من خلال إتقانه وربط ذلك بالتقوى. يقول الرسول (ﷺ) (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) (احمد،1996).

وفي القرآن الكريم جاء قوله تعالى: في الآية 7 من سورة الكهف ﴿أنا جعلنا ما على الأرض زينة لها لنبلوهم أيهم أحسن عملا﴾. ويشير الرماني (2001) إلى قول الفاروق رضي الله عنه "والله لئن جاءت الأعاجم بالأعمال، وجئنا بغير عمل، فهم أولى منا بمحمد يوم القيامة" وهذه نظرة ثاقبة للفاروق من خلال اهتمامه بالعمل المنتج وأهميته في التربية الإسلامية وتوفير حد الكفاية لأفراد المجتمع. وفي نفس السياق، وكما ورد في الأثر، يقول الفاروق رضي الله عنه " أرى الرجل فيعجبني، فأسأل هل له من حرفة فإن قيل لا سقط من عيني"، وهذا يشكل منهجا تربويا في الحث على الكسب الشريف.

ويقول أحمد(1996: 85): "تقوم التربية الإسلامية على العلم والمعرفة وهما المادتان الخام المعتمدان في تنمية المهارات العملية والاتجاهات عند الأفراد". إذن من أهم معالم التربية المهنية في القرآن والسنة النبوية هو خاصية الشمول إذ تضمنت معالمها الأبعاد المعرفية،الأدائية، والوجدانية في آن معا. وبالتالي هي نشاط هادف وموجه لخدمة الإنسان المسلم. وتؤكد معالم التربية المهنية في القرآن والسنة النبوية على الاستخدام الأمثل للموارد التي أنعم الله بها على الإنسان ويستلزم ذلك تعامل الإنسان مع البيئة المحيطة بشكل أكثر إيجابية.

اهتمام الحضارات المختلفة بالتربية المهنية والتعليم المهني

تكشف الكثير من الدراسات عن طبيعة اهتمام الحضارات المختلفة بالتعليم المهني والتربية المهنية. حيث أنه من المعروف أن الحضارات التي تتسم مجتمعاتها بأنها مجتمعات رعوية وزراعية لم تعطي أية اهتمام للتعليم المهني، ولم تضع العمل المهني في المكانة التي تليق به وبأهميته، بل واصلت نظرتها الدونية للعمل المهني وبالتالي للتربية المهنية. وفي هذا السياق يمكن استعراض مكانة المهن والتربية المهنية لدى كلٍ من الحضارة اليونانية والحضارة العربية.

مكانة المهن والتربية المهنية لدى الحضارة اليونانية

يشير المصري (1995) ومدانات (1986)، إلى أن انقسام المجتمعات إلى طبقات متمايزة انعكس على طبيعة المجتمع اليوناني، حيث كان مؤلفاً من طبقة أسياد وعبيد، وكان العمل المهني صناعياً وزراعياً مقصوراً على طبقة العبيد. وهذا انعكس على آراء أفلاطون، والذي ولد من رحم الحضارة اليونانية، حيث أكد في جمهوريته على الفصل بين العمل الفكري والعمل اليدوي بصورة لا نزال حتى يومنا هذا نعاني آثارها.

وانعكست طبيعة هذه النظرة الدونية، لدى الحضارة اليونانية، على مدى الاهتمام بالتربية المهنية والتعليم المهني. فقد كان هناك مسارين للتعليم لدى الحضارة اليونانية، المسار الأول، يمثل مسار التعليم اللازم وهو موجه لأبناء الطبقة العاملة (العبيد)، وينتهي بالمرحلة الابتدائية. وبالتالي فهو مسار تعليمي يهيئ هذه الطبقة للعب الدور المرسوم لها وفق النظام الاجتماعي لدى الحضارة اليونانية، وهو القيام بالأعمال المهنية والخدمة العامة. أما المسار الثاني، فيمثل مسار التعليم اللائق، وهو موجه لأبناء طبقة الصفوة والنبلاء في المجتمع ؛ ويهيئ هذه الطبقة للعب الدور المرسوم لها وفق النظام الاجتماعي لدى الحضارة اليونانية، وهو الأعمال السيادية.

وقد أسهمت تطورات الحياة الاقتصادية والاجتماعية لاستيلاء طبقة الصناع، والعاملين في المهن لدى الحضارة اليونانية، على مقاليد الأمور الاقتصادية. وأخذت الأمور بالتبدل وبدأ نجم أرباب المهن بالصعود وأصبح للمهن والعاملين بها مكانة لم

تكن من قبل. واكب ذلك التقدم الصناعي والتجاري تزايد احترام العمل والعاملين في المهن. وكذلك فقد كان حال المجتمعات الوسيطة، التي كانت، في البداية، تنظر نظرة دونية للعمل المهني والتربية المهنية، وكما هو الحال في المجتمع اليوناني فإن الطبقات الحاكمة في المجتمعات الوسيطة كانت تعتبر العمل المهني شغل الطبقات الدنيا. وحتى في أوروبا لم يكن للعمل المهني قيمة يعتد بها. إلا أنه وبعد صعود نجم أرباب المهن، بالإضافة إلى القناعة بمدى مساهمتهم في تعزيز قوة اقتصاد المجتمع، فقد تبدلت النظرة للمهن والتربية المهنية، فأصبحت إيجابية.

مكانة المهن والتربية المهنية لدى الحضارة العربية

عندما نبحث في مكانة المهن والتربية المهنية لدى الحضارة العربية، فإننا نتحدث عن حقبتين هامتين في تاريخ الحضارة العربية(قبل مجيء الإسلام، وبعد مجيء الإسلام).

قبل مجيء الإسلام

كان الإنسان العربي، ومنذ القدم، يترفع عن ممارسة الأعمال والحرف اليدوية والصناعية. وكان العربي ينظر نظرة دونية للمهن ويعتبر تعلمها خاصاً بأبناء العبيد أو الموالي أو الأفراد من غير أبناء هذه القبائل. أي أن النظرة الدونية لدى بعض المجتمعات العربية ترجع إلى جذور بعيدة ذات ارتباط وثيق بقيم الحياة القبلية، وهي، وكما يشير مدانات (1986)، ما نزال نتحسس آثارها حتى وقتنا الحاضر، من خلال ما يعرف بثقافة العيب (Shame culture) التي تعاني منها غالب المجتمعات العربية.

بعد مجيء الإسلام

أصبح العمل في المهن والاهتمام بالتربية المهنية سمة أساسية من سمات الحضارة العربية. كيف لا؟ وقد كانت الحضارة العربية أولى الحضارات تأثراً بمبادئ الفلسفة الإسلامية. فأندفع العرب يمارسون العمل المهني على المستويين العقلي والعملي، وأصبحوا يطبقون النظريات العلمية التي يتوصلون إليها تطبيقاً عملياً بما يسهم في رقي الحياة في الحضارة العربية. لذا فقد تعززت مكانة المهن

والعاملين عليها وبها لدى الحضارة العربية. فأصبحت الحرف والصناعات من أهم مظاهر النشاط الاقتصادي في المجتمع العربي الإسلامي. وعلى سبيل المثال لا الحصر، وكما يشير الزغول(2001) أنه وفي عهد الولاة في الأندلس بين 95-138هـ/755-713م، ورغم عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي، نجد أن العرب أدخلوا إلى ولاية الأندلس معظم الصنائع التي كانت سائدة في المشرق الإسلامي. وعندما أخذت ولاية الأندلس استقلالها السياسي عن المشرق وبعد مجيء الأمير عبد الرحمن الداخل 138-172هـ/788-755م أدخلت الكثير من المهن والصنائع مثل الزراعة، صناعة المنسوجات والملابس، صناعة السفن والأساطيل البحرية، صناعة الزجاج وصناعة المجوهرات.

نستنتج أن للمشرق العربي الأثر الكبير في نشأة الصنائع والحرف في الأندلس. إلا انه ومن الضرورة بمكان أن نوضح أن النظرة إلى الحرف والصنائع لم تكن متماثلة في المجتمع العربي والإسلامي. فعلى سبيل المثال يرى الحريري (1956) أن الحرف والصنائع "غير فاضلة على الأقوات، ولا نافعة في جميع الأوقات...الخ"، ومثل هذه النظرة الدونية كان لها ما يبررها، حيث كان الغنى والشرف هما اللذان يحددان المركز الاجتماعي عندهم آنذاك. نقول ذلك ونحن موقنون بأن مثل هذه النظرة الدونية لا تتفق إطلاقا مع قيم التربية الإسلامية، وليس أدل على ذلك مما جاءت به الكثير من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة. فهناك من الأدلة ما يكفي ليؤكد على وجه الخصوص أهمية التخصص في ميدان المهن والحرف، فيقول الرسول ﷺ" استعينوا في الصناعات بأربابها"، وقوله ﷺ" إن الله يحب العبد المحترف" (ابن حنبل،1983). ويقول الرسول ﷺ"من بات كالا في طلب الحلال بات مغفورا له" (البخاري، 1983).

كما أكد الرسول ﷺ على تمثل القيم والاتجاهات الإيجابية التي تتطلبها كل مهنة من المهن. فها هو ﷺ يؤكد على تمثل قيم الأمانة والصدق في التجارة مثلاً، حيث يقول صلى الله عليه وسلم: "التاجر الصدوق الأمين مع النبيين والصديقين والشهداء" (رواه البخاري).

ويذكر أبو شعيرة(2001) نقلا عن الشيباني (1982) أنه روي عن عائشة رضي الله عنها أن الرسول ﷺ كان يخصف نعله، ويخيط ثوبه، ويحلب شاته ويعمل ما يعمل الرجل في بيته. إذن هناك من الأدلة ما يكفي على ممارسة الرسول ﷺ للعمل

المهني وأنه كان يحض عليه في كل أقوله وأفعاله. ولعله من نافل القول أن نشير إلا أن المشركون كانوا يعيبون على الرسول ﷺ كثرة أصحاب المهن والحرف من الذين آمنوا به وبدعوته.

ويمتد اهتمام الحضارة الإسلامية والعربية بالتعليم المهني، وكما يشير أبو سل (1998: 82)، إلى مضامين هامة في مستوى إجادة المهارات المهنية المختلفة. وتمت ترجمة هذا الاهتمام من خلال وضعهم ست مراتب يتدرج فيها المهني أو الحرفي حسب درجة أداءه وإتقانه لحرفة أو مهنة ما. وجاء هذا التصنيف على النحو الآتي:

1- **مرتبة المبتدئ**: وهي مرحلة الدخول في المهنة.
2- **مرتبة الصانع**: وهي مرحلة التلمذة المهنية.
3- **مرتبة الخليفة**: وهي المرحلة التي يكون فيها المتعلم معاونا للمعلم.
4- **مرتبة المعلم**: وهي المرحلة التي يستطيع فيها المُتعلِم أن يُعلم الآخرين على كفايات نفس المهنة التي تعلمها.
5- **مرتبة النقيب**: وهي المرحلة التي يصل فيها المتعلم إلى مرحلة إتقان المهنة أو الحرفة التي تعلمها، ويجتهد في كسب المزيد من المهارات الدقيقة فيها.
6- **مرتبة الشيخ أو الرئيس**: وهي المرحلة التي يصل فيها المتعلم إلى مستوى التميُز علماً وخلقاً في مهنة ما.

وكان لمثل هذا التصنيف الأثر الكبير في حث الفرد المسلم ليس فقط على تعلم المهن بل تعزيز هذه المهارات والقدرات التي ستسهم دون أدنى شك في بناء شخصية متكاملة، مما سيؤدي إلى تقدم هذه الحرف والمهن.

أما في الحضارة العربية الحديثة، وحيث الاهتمام بالقيم الدنيوية وعدم الالتزام بالقيم الدينية التي ترفع من قيمة التربية المهنية، فقد جرت الأمور مجرى مشابها لما كانت عليه النظرة للمهن والتربية المهنية قبل مجيء الاسلام. ولكن النهضة العربية الحديثة وظهور التصنيع في البلاد العربية حمل المجتمع العربي على تقبل الأفكار الغربية الحديثة في هذا الصدد مما أدى إلى تزايد الاهتمام بالمهن. وعليه فقد أخذت النظرة الدونية، نحو العمل والتعليم المهني، بالتغير وأصبح هناك شئ من الاحترام للمهن والعاملين بها. وليس أدل على ذلك من التطور الذي تشهده الأنظمة التربوية العربية في مجال التعليم والتدريب المهني. وربما كان هذا الاهتمام بالتعليم

المهني ناجمٌ عن القناعة التي تولدت لدى المجتمعات العربية، والتي تؤكد أهمية التعليم المهني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالتعليم المهني يهتم بمحور أساس في عملية التنمية، وهو الإنسان، من خلال إعداد الفرد المؤهل الكفء القادر على الإسهام في نجاح خطط التنمية الشاملة. وهكذا فإنه يمكن القول أن على الأنظمة التربوية العربية النظر إلى التعليم المهني على انه استثمارا أساسياً لا يمكن الاستغناء عنه أو استثناءه بأي شكل من الأشكال (المصري، 1994؛ رواقه، 1994).

وخلاصة القول فإن المكانة التي يحتلها العمل والتعليم المهني في أي مجتمع من المجتمعات ترتبط بشكل أو بآخر بالمكانة التي يحتلها العمل المهني في نظام القيم السائدة لدى ذلك المجتمع. فمثلا إذا كانت اتجاهات مجتمع ما سلبية تجاه العمل المهني فإن هذه الاتجاهات ستنعكس سلباً على المكانة التي يتبوؤها التعليم المهني والتربية المهنية في النظام التعليمي لذلك المجتمع والعكس صحيح (المصري، 1994؛ رواقه،1994).

علاقة التعليم المهني بالتعليم العام

بالرغم من التعاليم التي جاءت بها الأديان السماوية، مثل المسيحية والإسلام، والتي كانت بمثابة ثورة على التفرقة الجائرة بين الفكر والعمل، وبالرغم مما نادت به من تعزيز لمكانة العمل اليدوي كمنبع للوجود الإنساني. أضف إلى ذلك ما جاءت به نتائج العديد من دراسات المفكرين التربويين، حديثا، أمثال (بستالوتزي، فروبل، وديوي)، حول أهمية العمل اليدوي كأساس ومصدر للعمل الفكري. على الرغم من كل ذلك، إلا إن الدعوات استمرت إلى الفصل بين العمل الفكري والعمل اليدوي. وكان ذلك عاملاً مؤثراً في نهج العديد من الأنظمة التربوية في العالم، وطريقة تعاملها مع مسارات التعليم لديها (مدانات، 1986)

أما تاريخياً، واستنادا إلى ما تمت الإشارة إليه سابقاً، فإن فكرة الفصل بين التعليم المهني والعام تعود في أصلها إلى اليونانيين الذين صنفوا المجتمع إلى طبقة أسياد وعبيد. ومن رحم هذا المجتمع جاءت الثقافة الأفلاطونية التي أغفلت أهمية التجربة والعمل التطبيقي في نمو الإنسان. يشير سلامه (1994) نقلا عن المصري (1987) إلى أن Whitehead (وايتهيد) يعتبر أن مجرد الفصل بين التعليم العام

والمهني هو أحد الجوانب السلبية للثقافة الأفلاطونية. وكذلك نجده (Whitehead) لا يتحرج من توجيه النقد لأراء أرسطو التي تفترض بأن هناك انفصالا بين المهارة والإدراك.

لقد أصبح التعليم الثانوي جزءاً هاماً في السُلم التعليمي للأنظمة التربوية عالمياً. لكن انتشار هذا المستوى من التعليم افرز في البدايات مشكلات عديدة، من أهمها ما يتصل بطبيعة العلاقة بين التعليم المهني والتعليم العام. فقد بدأت تظهر مشكلة سيادة الصبغة النظرية على مناهج تلك المرحلة التعليمية. مما وضع، وعلى غير المتوقع، خريجي هذا المسار التعليمي في حرج، تمثل في عجز أولئك الذين لم تتح لهم فرصة الالتحاق بالتعليم الجامعي عن الالتحاق مباشرة بسوق العمل، والذي يحتاج إلى خريجين مؤهلين بمهارات وخبرات معينة (عاشور، 1979).

لذلك كله فقد تبنت العديد من الأنظمة التربوية أنماطاً من الإصلاح التربوي تمركزت بعضها حول دمج الدراسة المهنية في التعليم الثانوي العام، وبدءاً من المرحلة الأساسية. وفي هذا السياق يشير سلامه (1994) أنه يمكن تحديد مكانة العمل المهني على ضوء العلاقة بين التعليم المهني والتعليم العام. وبناء عليه فقد أشار سلامه إلى نمطين رئيسين لما يمكن أن تكون عليه طبيعة هذه العلاقة بين التعليم المهني والتعليم العام، وهما:

- العلاقة الاندماجية (Association Through Integration). حيث تشمل الأهداف العامة للتربية أهداف التعليم والإعداد المهني.
- العلاقة الانفصالية (Association Through Separation). حيث يكون للتعليم والإعداد المهني أهدافه الخاصة بشكل تبدو أكثر تفصيلا وبمكانة مساوية أو غير مساوية لمكانة التعليم العام، ونعني بغير مساوية، أي أن مكانة التعليم المهني قد تكون متدنية نسبيا عند قياسها بالتعليم العام.

وعلى الرغم من الاعتراف بوجود مثل هذين النمطين لطبيعة العلاقة بين التعليم المهني والتعليم العام، ينبغي أن لا ننسى أن عملية تكامل التعليم العام والتعليم المهني ليست جزئية بل أنها تقع في نطاق نظرة فلسفية متكاملة للنظام التعليمي. وهذا كله يعيد التوازن إلى التعليم بهدف تخليصه من ثنائية مصطنعة.

الخلاصة

مما تقدم يستخلص أن المهن والتعليم المهني كانت تارة تحتل مكانة متدنية وتارة أخرى تحتل مكانة مرموقة بين العناصر التي بمجموعها تكون العملية التعليمية التعلمية في الثقافات المختلفة. أما في الأدب التربوي الحديث فقد ظهرت عناصر التعليم المهني والتطبيقي بما فيها التربية المهنية كعناصر مهمة وهامة في العملية التعليمية التعلمية. ولم يأت ذلك الاهتمام من فراغ، ففي أوروبا الشرقية وفي الثقافة الماركسية بالذات أعتبر العمل المهني القيمة الرئيسة والتي يستمد منها المجتمع هويته وسبل تطوره.

وفيما يتعلق بالتربية المهنية فيشير الأدب التربوي في السنوات العشر الأخيرة إلى تنامي اهتمام الباحثين بالتربية المهنية بمعناها التخصصي والشمولي. حيث يؤكد جرادات (1995) أن التربية المهنية من الموضوعات التي لاقت اهتماما قطريا وإقليميا وعالميا. ويضيف جرادات، انه يجب أن تلقى التربية المهنية، من جهة، اهتماما يوازي اهتمامها بتنمية المهارات العملية والتكنولوجية لدى الأفراد واهتمامها بصقل هذه المهارات وتهيئتها لمستويات أعلى من الأداء والتطبيق، ويوازي اعتبارها كقاعدة أساسية في الإعداد المهني والتكنولوجي، من جهة أخرى.

مفهوم التربية المهنية

مقدمة

لعله من المنطقي أن يستهل هذا الباب، عن مفهوم التربية المهنية، بتناول المفاهيم بشكل عام ودورها في تسهيل عملية التعلم والتعليم، واكتساب الخبرات وبخاصة في مجال التربية المهنية. حيث تُعتبر المفاهيم من الركائز الأساسية في العملية التعليمية، وذلك لما لها من دور فاعل في تنظيم الخبرات التعليمية. ويحتل تعلم المفاهيم مكانة مهمة في اكتساب المعارف والخبرات والقدرات المختلفة لدى المتعلمين. وتعد المفاهيم بمثابة مفاتيح للاستقصاء، فهي لا تضع شكلاً للأشياء التي نتعلمها فحسب، ولكنها تتخذ أشكالاً من خلال الأشياء التي نتعلمها، ومن ثم فإنه ينبغي أن تؤدي المفاهيم وظيفة الأهداف، فضلاً عن كونها أدوات التعلم والتدريس. ويشير إبراهيم (1987) إلى أن المفاهيم تعد من أهم جوانب التعلم التي يمكن من خلالها التعرف على البيئة، والمشاركة في مواجهة المشكلات اليومية. ويرى Sunal (1993)، أن المفاهيم تختلف عن الحقائق في كون الأخيرة تمثل أجزاء من معلومات يحصل عليها المتعلم عن طريق الحواس الخمس، بينما المفاهيم تتعدى هذا النمط من الملاحظة البسيطة، وتتضمن دمج ملاحظتين أو أكثر في تصنيفات معينة. أما فرحان وزملاؤه (1986) فقد أشاروا إلى أن تعلم المفاهيم يعتبر أكثر جوانب علم النفس التربوي تطوراً، حيث أن ماهيتها وكيفية اكتسابها، وطبيعة الشروط التي تعيق أو تيسر تعلمها، كلها من القضايا الأكثر طرحاً من قبل الباحثون. أضف إلى هذا وذاك فإن أهمية المفاهيم تكمن في مساهمتها في تسهيل عملية التعليم والتعلم من خلال وضوح عملية الاتصال. كما أنها تمثل بناء المعرفة الذي يقود المتعلم إلى تصنيف المعلومات الخبرات وإدراك ما يتعلمه.

وقد تناولت نظريات علم النفس كيفية تطور المفاهيم لدى الأطفال؛ حيث يرى بياجيه، أن التطور المعرفي للطفل يتم من خلال تفاعله مع بيئته، إذ يكتسب المتعلم، ومن خلال هذا التفاعل معارف جديدة يدمجها مع معارفه القديمة لتطوير قدرته على فهم هذه البيئة بما فيها من أحداث ومثيرات. وصنف بياجيه مراحل التطور المفاهيمي/العقلي لدى المتعلم في ثلاث مراحل، يبدأ بالمرحلة الحسحركية (حين يكتسب المتعلم معارفه من البيئة المحيطة به عن طريق الحواس)، ثم ينتقل إلى

مـرحلة ما قبل العمليات المعرفيـة (حين لا يكون المتعلم قادر على تطوير المفاهيم إلا في المراحل الأخيرة من خلال المدركات الحسيـة المعتمدة على الحواس الخارجيـة)، ثم المرحلة قبل الأخيرة فهي عندمـا ينتقل المتعلم إلى مـرحلة العمليات، أي عندمـا يتمكن المتعلم من القيام بعمليات عقلية تمكنه من تكوين المفاهيم واستخدامها ولا سيما إذا ما اقترنت بالأشياء المحسوسة، أما المرحلة الأخيـرة فهي مرحلة العمليات المجردة التي يستطيع المتعلم بها تكوين المفاهيم المجردة حيث يكون قادر على التصور والتخيل لأشياء غير موجودة في الواقع. أما برونر فيلخص التعلم عند المتعلم في ثلاثة مستويات هي : المستوى الحسي، والمستوى شبه المجرد حيث يتعامل المتعلم مع صـور الأشـيـاء، والمسـتـوى المجـرد الذي يتـعـامل فـيـه مع الرمـوز والصـور العـقليـة (Lawrence,1976:115). ويرى أوزوبل ورفـاقـه (1968)، أن تشكيل المفـاهيم يمـر في مرحلتين هما : مرحلة تشكيل المفاهيم، وفيها يكتشف المتعلم السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما، وهي التي تشكل الصور الذهنية للمفهوم؛ أما المرحلة الثـانيـة فـهي مـرحلة تعلم المفـهـوم، وفي هـذه المرحلة يدرك المتـعلم حـالة التساوي بين الاسم والصورة الذهنيـة المختلفة للمفهوم، سالف الذكر، الأمر الذي يؤدي إلى إعادة تشكيل هذا التـركيب لدمج المعلومـات الجـديدة ولتصبح جـزءاً لا يتجـزأ منه، فالتعلم عند "أوزوبل" يتكون من سلسلة من إعادة التركيب العقلي الذي يتغير مع كل تعلم جديد.

في ضوء ما تقدم، مما أشارت إليه النظريات التربوية المشـار إليها سالفاً، فيمكن القول بأن المفاهيم تتطور في مستواها أثناء نمو المتعلم العقلي، وبهذا تكون نظرته المفاهيمـيـة في نمو مستمر وتتطور مع ازدياد المعرفة، فلكل مستوى من القدرات العقلية مستوى محدد من المفاهيم، أي أن عمق المفهوم ينمو أثناء عمليات التعلم، والمتعلم أثناء نموه يعيد بناء المفاهيم ويطور مستواها باستمرار، وبقدر ما يستخدم المتعلم المفهوم استخداما وظيفياً بقدر ما ينمي هذا المفهوم ويطور مستوياته.

نشأة وتطور مفهوم التربية المهنية

يعـتـبـر مـفـهـوم التـربيـة المهنيـة من المفـاهيم الحـديثـة في التـعليم النظـامي على المستويين العـالمي والمحلي، فعلى المسـتـوى العـالمي ظهـر هذا المفـهـوم عـام 1971 في الولايات المتحـدة الأمـريكيـة عندمـا أشـار سـدني مـارلاند (Sidney Maryland) إلى

أن كل التربية تربية مهنية أو يجب أن تكون تربية مهنية، لان وظيفة التربية هي إعداد الفرد لوظيفة ما، أو أن تمكنه من متابعة دراسته العليا. وفي الولايات المتحدة الأمريكية، مثلاً، أصبحت التربية المهنية جزءا من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1970، وتحت مسمى التربية الحرفية. وفي ألمانيا فقد أصبحت التربية المهنية جزءاً من مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1964، والتي أكدت ضرورة إدخال مبحث التربية المهنية ضمن المناهج التربوية. أما في بريطانيا فقد أصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1979.

وفي الوطن العربي، أصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1978، حيث تم إدخال مبحث التربية المهنية إلى التعليم الأساسي كمرحلة تجريبية في مصر، وفي عام 1981تمّ تعميمها على جميع المدارس في مصر. أما في الأردن فأصبحت التربية المهنية جزءاً من مضامين مناهج التعليم المدرسي منذ عام 1979، كمرحلة تجريبية، وفي عام 1988 جاء قانون التربية والتعليم رقم (27) لسنة 1988 ليؤكد ضرورة إدماج مضامين التربية المهنية في مناهج التعليم الأساسي في الأردن، وتدريسها كذلك من خلال منهاج مستقل إلى جانب المناهج الأخرى في مرحلة التعليم الأساسي لجميع المدارس في الأردن.

ما هو المقصود بمفهوم التربية المهنية

يتحدد مفهوم التربية المهنية وفق إطارين رئيسين هما الإطار اللغوي والإطار الاصطلاحي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم التربية المهنية هو من المفاهيم المركبة، حيث يشتمل على مفهومين هما: مفهوم التربية، ومفهوم المهنية. وتالياً استعراض لما يرمي إليه كلا المفهومين بشكل منفصل ثم بشكلٍ مركب.

معنى مفهوم التربية، تشير معاجم اللغة أن لمفهوم التربية ثلاثة أصول لغوية، وذلك على النحو الآتي:

الأصل الأول، ربا يربو بمعنى زاد ونما، وبالتالي فالتربية تعني هنا النمو والزيادة.

الأصل الثاني، ربى يربي على وزن خفى يخفي، وبالتالي فالتربية تعني التنشئة والرعاية.

الأصل الثالث، رب يرب بوزن مد يمد، بمعنى أصلحه، وبالتالي فالتربية تعني تولى أمره وقام عليه ورعاه.

أما معنى مفهوم المهنية، فتشير معاجم اللغة إلى أن الأصل اللغوي لمفهوم المهنية يعود إلى الآتي:"(مهن يمهن مهنا) أي خدم غيره، والفاعل (ماهن) والأنثى (ماهنة)، وقد مهن يمهن مهنا إذا عمل في صنعته, ومهنهم يمهنهم مهنة أي خدمهم" (ابن منظور، 1970).

إذن في ضوء المعنى اللغوي لمفهوم التربية، والمعنى اللغوي لمفهوم المهنية، فيمكن الخروج بالمعنى الآتي لمفهوم التربية المهنية، وهو أن التربية المهنية مفهوم يشتمل على الأبعاد الآتية: النمو المهني؛ التنشئة المهنية؛ الرعاية والإصلاح المهني. وبالتالي فإن هذا التباين في المعنى اللغوي، وان كان لا ينطوي على تناقض، قد ينعكس على شكل التباين في المعنى الاصطلاحي لمفهوم التربية المهنية، وهذا بدوره يقود إلى تباين الفهم لمعنى التربية المهنية حسب فلسفة التربية والنظام التربوي وطبيعته مركزياً كان أم لا مركزياً. وإلى أبعد من ذلك فإن النظرة لمفهوم التربية المهنية تختلف باختلاف نظرة المتخصصين (فلاسفة وعلماء تربويين، وعلماء نفس، وعلماء اجتماع). وبشكل عام يمكن القول أن مفهوم التربية المهنية يقصد به تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد في المجالات الحرفية المختلفة، وذلك من خلال التهيئة والتنشئة العملية والمهنية، والتي تشمل إكساب الأفراد القيم والاتجاهات التي ينبغي أن تحكم العمل في الميدان المهني.

وفي هذا الصدد يشير المحيميد (2003) إلى أن المقصود بمفهوم التربية المهنية ذلك الشكل من التربية الذي يركز على تعليم المهن نظرياً وعملياً، حيث يهتم هذا المفهوم بشقي المعرفة(النظرية والأدائية) اللازمة لممارسة المهنة واستيعابها بالإضافة إلى المبادئ والقيم التي تلازم العمل في الميدان المهني.

أما وفق الفلسفة الإسلامية، فيشير المحيميد (2003)، بأن مفهوم التربية المهنية يتحدد من خلال النظر إليه من زاويتين هما:

1- تفسير العمل بصفته سلوكا بشرياً عاماً، أو ظاهرة سلوكية تحتاج إلى تفسير شمولي مقنع. حيث إن العمل المهني في حقيقته سلوك ظاهر يخفي وراءه دوافع متباينة بحسب تباين الأفراد في أهدافهم وغاياتهم، وبحسب تنوع وقوة أو ضعف استعداداتهم وقدراتهم.

2- توجيه العمل بصفته جهدا بشرياً مثمراً يحتاج إلى ترشيدٍ وضبطٍ وتوجيه لكي يكون في صالح الفرد والمجتمع. حيث ينبثق النظر إلى العمل المهني في

الإسلام من تصورات عامة ومفاهيم شاملة تضفي عليه قيمة سامية وتصبغه بسمة الشمول والأهمية، أي إن العمل المهني في التصور الإسلامي ينبغي أن يكون في إطار هذين المفهومين، وضمن حدودهما؛ حتى وإن كان المقصود الأدنى منه كسب الرزق وسد الحاجة الناقصة؛ ولا تعارض بين الأمرين.

في ضوء ما تقدم ومن خلال استعراض ما يرمي إليه مفهوم التربية المهنية يمكن أن نستنتج أن التربية المهنية هي:

العملية التي تهدف إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمهارات المناسبة لقدراته واستعداداته بحيث يكون قادراً على القيام بمهمته في الحياة وفق مجموعة الضوابط التي تكفل له الحياة الكريمة. ويحمل المفهوم الشمولي للتربية في ثناياه التربية المهنية بشقيها المقصود أو العفوي غير المقصود. والتربية المهنية في إطار التربية الحديثة، وفي رأي الكثير من التربويين، هي الهدف النهائي للتربية أو يجب أن تكون كما يقول سيدني مارلاند "كل التربية تربية مهنية أو يجب أن تكون، وان أي شيء غير ذلك يعتبر في غاية الخطورة". حيث أن للتربية المهنية بشكل عام دورها الفعال في تنشئة الأفراد والإسهام في تكامل بناء الشخصية المتكاملة لهم. حيث أن "تكامل المعرفة الإنسانية ليست عملية جزئية بل نظرة وفلسفة كلية للتعليم، وبالتالي فإن تكامل بناء الشخصية الإنسانية علماً وعملاً ينعكس كمطلب أساسي على بنية التعليم ومحتواه"(جابر، 1984:75). كما أن التربية المهنية تلعب دوراً هاماً في إكساب المتعلم مهارات مهنية ذات مساس بحياته اليومية، وتغرس في نفسه حب العمل اليدوي والمهن، والعاملين بالمهن وبالتالي غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة. أضف إلى ذلك ما تسهم به التربية المهنية في مساعدة الطلبة في الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم وميولهم.

أضف إلى ذلك فإن مفهوم التربية المهنية يعتبر من المفاهيم التربوية الحديثة في التعليم النظامي على المستويين المحلي والعالمي. وتعتبره النظم التربوية المختلفة خطوة تمهيدية لتكوين الاتجاهات المهنية نحو التعليم المهني، وتأهيلاً للطالب يسهل عليه عملية التعايش مع مدرسته ومجتمعه بطريقة سليمة وأكثر فاعلية. ووفق هذا المفهوم فقد صممت التربية المهنية لتهيئة الطالب لكي يستطيع أن يستوعب الأدوار الحياتية التي سيلعبها في الحاضر والمستقبل، وبالتالي فهي محاولة مقصودة لتسهيل مهمة الطالب في الاختيار المدروس والمبرر لمهنة المستقبل. وتشير كثيراً من

الدراسات التربوية في هذا السياق إلى أن التربية المهنية هي جزء من التعليم العام، وبالتالي فهي لا ترقى إلى مستوى أهداف التعليم المهني؛ أي أنها ليست إعدادا مهنياً لسوق العمل.

والخلاصة ينبغي أن يدرك الدارس للتربية المهنية أن مفهوم التربية المهنية يؤكد أنها عملية مقصودة، أي أن لها أهداف واضحة ومحددة وموجهة لفئة عمريه محددة ويجب تحقيق هذه الأهداف في فترة زمنية محددة.

في ضوء ما تمت الإشارة إليه يمكن تناول مفهوم التربية المهنية من خلال حصر النقاش في المفهومين القديم والحديث للتربية المهنية.

المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للتربية المهنية

ينبغي أن يعي القارئ أن حال مفهوم التربية المهنية هو حال جميع المفاهيم التي لها أصل قديم وحضور حديث. أي أن للتربية المهنية مفهوم تقليدي/عام، ومفهوم حديث/خاص. ونبين فيما يلي ماذا نعني بهذين المفهومين:

المفهوم التقليدي أو ما يعرف أحياناً بالمفهوم العام للتربية المهنية

يشتمل مفهوم التربية المهنية هنا على التوجيه المهني وتعلم المهن بمعناها الواسع، سواء من حيث بناء المنهاج أو إعداد الكتب المدرسية ومحتواها أو عملية التعليم والتعلم في كافة المستويات التعليمية التي يتم فيها تعلم المهن. وهذا يعني أن المفهوم التقليدي/العام للتربية المهنية يمكن أن يشمل تعريض المتعلم لمضامين التربية المهنية في كافة المراحل التعليمية، ويمكن إلى ما بعد ذلك في إطار التعليم المستمر وبرامجه. ولعل الأمثلة الآتية توضح ذلك: في التعليم الأساسي (من خلال التربية المهنية)، وفي التعليم الثانوي (من خلال التعليم المهني)، وفي التعليم العالي (من خلال التعليم التقني)، وفي التعليم المستمر (من خلال حملات التوعية والإرشاد المهني).

المفهوم الحديث أو ما يعرف أحياناً بالمفهوم الخاص للتربية المهنية

يقصد بالتربية المهنية وفق المفهوم الخاص، تلك المادة المقررة على الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي (مع التفاوت في طول المرحلة من نظام تربوي لآخر)،

ويجري تدريسها وفق خطة دراسية واضحة. وبالتالي يمكن القول أن التربية المهنية وفق المفهوم الحديث/الخاص هي تعليم مهني في المراحل الأولى من التعليم المدرسي(التعليم الأساسي)، لكنه غير متخصص ولا يرقى إلى مستوى الإعداد المهني بل هي في المحصلة تهيئة مهنية. وهذا المفهوم الحديث/الخاص للتربية المهنية هو ما يسعى لتثبيته المؤلف في ثنايا هذا الكتاب، وعلى وجه التحديد نقصد بها التربية المهنية بمسمياتها المختلفة في النماذج العالمية، والتي يجري تدريسها لطلبة مرحلة التعليم الأساسي في التعليم العام.

مفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي الحديث

يشير رواقه (د.ت) إلى أن أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي جاء مع بداية السبعينات، حيث أشار سيدني مارلاند Marland (1971)، إلى التربية المهنية وقال:

«كل التربية تربية مهنية أو يجب أن تكون. وأن جهودنا كتربويين يجب أن تكرس إما لإعداد المتعلم لوظيفة مفيدة ومناسبة حال تخرجه من التعليم الثانوي، أو لتمكينه من متابعة التعليم العالي، وأي شيء سوى ذلك يكون غاية في الخطورة...» (رواقه، 199:ص59).

ولكن سرعان ما وضح مارلاند رأيه هذا، وما يفهمه من التربية المهنية، ليقول أن التربية المهنية مفهوم ينطوي على أبعاد ثلاثة هي على النحو الآتي:

أولاً: التربية المهنية يجب أن تكون جزءا من المناهج المدرسية لجميع المتعلمين.

ثانياً: التربية المهنية يجب أن تستمر طيلة بقاء المتعلم في المدرسة أي منذ دخول الصف الأول وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية وربما تستمر لفترة لاحقة إذا اختار المتعلم ذلك.

ثالثاً: أن كل طالب يترك المدرسة يجب أن تكون لديه بعض المهارات الضرورية للبدء بعمل يكسبه عيشه وعيش أفراد أسرته، حتى لو ترك المدرسة قبل أن ينهي دراسته الثانوية." (رواقه، 199:ص59).

أما قمق وتفاحة (1994) فقد أشارا إلى أن مفهوم التربية المهنية معني بشكل أساس بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المهني، ولذلك فهما يؤكدان أن

مفهوم التربية المهنية يشمل توجيه المتعلمين إلى ممارسة الأعمال والنشاطات المهنية الملائمة لتساعدهم على إبراز ميولهم وقدراتهم المهنية. هذا بالإضافة إلى أهميتها في مساعدة المتعلم على اختيار مهنة المستقبل من خلال التوجه إلى نوع التعليم الثانوي الذي يتلاءم وحاجاته وقدراته. ويعزز ذلك الرأي، ما ذهب إليه رابي وزملاؤه (1995) حيث أكدوا على الدور الهام الذي تلعبه التربية المهنية في التنشئة المهنية للطلبة وغرس حب المهن واحترام العاملين فيها في نفوس المتعلمين. وبالتالي فقد تعمل التربية المهنية على خلق جيل واع لأهمية العمل المهني ومكانة العاملين في هذه المهن.

في ضوء ما تقدم يمكن اعتبار التربية المهنية إطاراً يتم وفقه التشكيل الإنساني الاجتماعي للعمل حيث تعتبر التكوين المهني عملية تبدأ بالتهيئة المهنية وتسبق ما يعرف بالإعداد المهني. إذن التربية المهنية معنية بالآتي:

(1) تنمية الجانب المهني في حياة الفرد وشخصيته. حيث يبدو جانباً هاماً في الصورة المتكاملة للشخصية الإنسانية.

(2) تزويد الفرد بمعارف نظرية ومهارات عملية ذات مساس بالجانب المهني من حياته اليومية.

(3) إعداد الفرد القادر على التكيف بإيجابية وفاعلية مع متطلبات الحياة.

إضافة إلى ما تمت الإشارة إليه فالتربية المهنية مفهوم يستند إلي المنطق الذي يقول بأن جميع الأعمال الشريفة والدراسة الهادفة تحظى بالاحترام والتقدير. ويجب أن لا ننسى أن مفهوم التربية المهنية ذو جذور تاريخية، حيث مارس الكثير من علماء المسلمين الأوائل وأئمتهم الأعمال المتواضعة من خلال احترافهم للمهن المختلفة. فها هو الإمام أبو حامد الغزالي يقول: «إن المرء لو قرأ العلم مائة عام وكتب ألف كتاب، فلن يكون مهيئا لرحمة الله بدون العمل». وهنا يجب أن نعيد إلى الأذهان بأن الثقافة الإسلامية تحترم المهن والعاملين بها وتدعو الناس لاكتساب معيشتهم من عمل أيديهم. وكما أشرنا سابقا فإن للمهن والتربية المهنية بشكل عام مكانة مقدسة في الإسلام حيث اعتبر العمل إحدى القيم الرئيسة التي يستمد منها المجتمع هويته وسبل نموه وتطوره (المصري، 1994؛ رواقه، 1994).

من هنا نستنتج أن مفهوم التربية المهنية يقع ضمن دائرة المفهوم الشمولي للتربية «التربية هي الإعداد للحياة». حيث أن مكانة التربية المهنية في الفلسفة التربوية الشاملة تؤكد أن التربية المهنية أحد المكونات الرئيسة والبارزة التي بمجموعها تؤلف فحوى التربية. وبالتالي فالتربية المهنية تستند إلى نفس الأسس التي تستند إليها التربية بشكل عام.

ومن ناحية أُخرى يمكن أن يلحظ الدارس لموضوع التربية المهنية،على الرغم من حداثة الموضوع وندرة الخبرات في هذا المجال، أن أي تجربة عالمية أو تعريف للتربية المهنية ومهما اختلفت الأهداف فإن مفهوم التربية المهنية لن يخرج عن دائرة أنماط ومداخل رئيسة ثلاثة هي: (المدخل التكاملي، المدخل المستقل، ومدخل الأنشطة اللاصفية)، ويمكن توضيح هذه المداخل على النحو الآتي:

مداخل وأنماط التربية المهنية

إضافة إلى ما تمت الإشارة إليه سابقاً في الحديث عن مفهوم التربية المهنية وما سيتم تناوله عند مناقشة التعريفات المختلفة للتربية المهنية لاحقاً، يمكن الحديث عن مفهوم التربية المهنية وفق مجموعة من الأنماط أو المداخل. من أكثر هذه الأنماط شيوعاً لدى الأنظمة التربوية المختلفة البدائل الآتية:

1) المدخل/النمط التكاملي.

2) المدخل/النمط المستقل.

3) مدخل/نمط الأنشطة اللاصفية.

وفيما يلي سنوضح، بشيءٍ من الإيجاز، هذه الأنماط والمداخل الثلاثة:

1) المدخل التكاملي

يعتمد النمط/ المدخل التكاملي على أن لكل مادة دراسية بُعدين رئيسين هما:

- **البعد النظري**، والذي يُعنى بالحقائق والمفاهيم والمعارف والمهارات التي تشتمل عليها المادة العلمية.
- **البعد العملي**، أو ما يعرف بالبعد التجريبي أو التطبيقي أو الآدائي، والذي يُعنى بالمهارات الأدائية والأنشطة العملية.

وبالتالي فإنه من الطبيعي أن تشتمل المادة المعرفية للمناهج المختلفة على البعد العملي مع الأخذ بعين الاعتبار تفاوت النسب من منهاج إلى آخر. في نهاية المطاف فإن المعارف ذات الطبيعة العملية، في هذه المناهج، بحاجة إلى تطبيقها من خلال البعد العملي باستخدام المرافق المختلفة للمدارس. قد تكون هذه المهارات ذاتها هي ذات طبيعة مهنية صرفه، عندئذ تصبح المناهج الأخرى ميداناً رحباً لتحقيق أهداف التربية المهنية.

من ناحية أخرى وللتدليل على تكامل مصفوفة المضامين المهنية في منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، فقد كشفت نتائج العديد من الدراسات الحديثة، مثل الطويسي والمجالي (2010)، والعواسا(2006)، عن توفر مضامين التربية المهنية في المناهج المختلفة، وبخاصة كتب العلوم للمرحلة الأساسية المتوسطة، وكتب التربية الوطنية والمدنية للصفوف الأساسية العُليا.

2) المدخل المستقل

يعتمد هذا النمط/المدخل على حقيقة أن تكون التربية المهنية مبحثا منفصلا عن المباحث الأخرى، وليس بالضرورة أن تعكس الأبعاد التطبيقية للمباحث الأخرى، لكن لا يمنع من وجود ارتباط بين ما يشتمل عليه منهاج التربية المهنية كمبحثٍ مستقل وما تشتمل عليه المناهج الأخرى. أي أن التربية المهنية تدرس إلى جانبٍ اللغات والعلوم البحتة والإنسانية على حدٍ سواء، وهذا بدوره يعزز عملية تعلم المهارات والمعارف المهنية بشكلٍ جيد وأفضل.

ووفق النمط/ المدخل المستقل فإن التربية المهنية تنفذ من خلال نشاطات مهنية ذات مساس مباشر بالمجالات المهنية التي يشاهدها الطالب في حياته اليومية، ترتبط بقطاعات الإنتاج المختلفة (الزراعية، الصناعية، التجارية، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية). والجدير بالذكر هنا أن المهارات التي يتدرب عليها الطالب وفق هذا النمط هي أساسيات في المهن المختلفة ولا ترقى إلى مستوى الإتقان (المصري،2002؛ المصري، 1993).

3) مدخل/نمط النشاطات اللاصفية

يعتمد هذا النمط تحقيق أهداف التربية المهنية من خلال النشاطات اللاصفية، والتي تكون في مدارسنا على شكل اللجان المهنية والعلمية ...الخ، أو الزيارات

العلمية. وبالتالي فليس بالضرورة أن تكون هذه الأنشطة ذات صلة مباشرة بمتطلبات المواد الدراسية المختلفة، بل أنشطة مهنية تنفذ خارج الغرفة الصفية. وذلك بمشاركة الطلبة ذوي الاهتمامات والميول المهنية، وبتوجيه مباشر من معلمين ذوي خبرة. مما قد يشيع جواً من إيجابية تناول وتعلم مضامين المعارف والمهارات المهنية.

الخلاصة

يستخلص مما سبق أن مفهوم التربية المهنية قد برز في العقود الأخيرة من القرن العشرين، ليشكل ركناً أساساً في النظم التربوية الحديثة، لارتباط التربية المهنية بحياة الناس الاجتماعية والاقتصادية, ولضرورتها في استمرار المجتمعات البشرية وتنميتها. وتؤكد الأهداف العامة للتربية المهنية على تنمية المفاهيم والاتجاهات وإكساب المهارات التي تساعد في بناء شخصية الفرد المتوازنة والقادرة على مواكبة التطورات الحديثة. لذلك سعت جميع المناهج التربوية في العالم إلى استيعاب التربية المهنية بمستوياتها المختلفة, وبمجالاتها المتعددة لتأمين احتياجاتها من الطاقات البشرية المدربة والمؤهلة على كافة الأصعدة.

ويعزز هذا الاهتمام بالتربية المهنية أراء العديد من التربويين، وبخاصة التجريبيون، مثل جون ديوي صاحب النظرة المتكاملة والمتوازنة غير المجزأة والشمولية للفرد وحياته في مجتمعه, حيث أكد ديوي على ضرورة تثبيت العمل اليدوي في المدارس تحقيقا لمبدأ النمو المتكامل للفرد, و التكيف المستمر مع البيئة و تنمية الميول والقدرات لديه, كما نادى بالمناهج المتمركزة حول الطفل والمعرفة معا, وان هدف المعرفة تحقيق النمو المتكامل للفرد, كما نظر إلى المعرفة على أنها تتويج للخبرة العملية التي يمر بها الفرد وأنها وسيلة لإيجاد الإنسان القادر على حل مشكلاته اليومية.

وتجدر الإشارة هنا أننا إذا اعتمدنا مزيجاً من الأنماط الثلاثة لتدريس التربية المهنية (المخل التكاملي، المدخل المستقل، ومدخل الأنشطة اللاصفية) في نظام مدرسي/تربوي، فإننا نتحدث عن برنامج للتربية المهنية. بالإضافة إلى أن اشتمال مفهوم وتعريف التربية المهنية على هذه المداخل الثلاثة سيوفر ميدانا خصبا للعمل المنتج والممارسات العملية التي ستنعكس إيجابا على حياة الفرد واتجاهاته نحو

الأمور الحياتية المختلفة. وإذا بقي فهمنا للتربية المهنية بعيداً عن الأبعاد الثلاثة الآنفة الذكر فإننا سنبقى نعاني من الاتجاهات غير السليمة تجاه التربية المهنية والعمل المهني بشكل عام. إذن الأنظمة التربوية المختلفة بحاجة إلى توسيع دائرة فهمها للتربية المهنية كعنصر من عناصر التعليم العام وفق ما تمت الإشارة إليه، وذلك لنعمل على إذابة مشكلة الاتجاهات كعائق أمام تطبيق فاعل للتربية المهنية.

تعريف التربية المهنية

مقدمة

بعد أن عرضنا سالفاً للمقصود بمفهوم التربية المهنية، وحيث تم توضيح أهمية تدريس التربية المهنية من خلال المناهج المدرسية، فإنه من الضرورة بمكان استعراض تعريف/تعريفات التربية المهنية.

ففي حين يشتمل مفهوم التربية المهنية على المعنى اللغوي والاصطلاحي، ويسعى لتحقيق هدف عام يتسم بالعمومية والشمولية، فإن تعريف/ تعريفات التربية المهنية تشتق عادة من مفهوم التربية المهنية، وغالباً ما يركز التعريف على المعنى الاصطلاحي ويسعى لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف؛ التي جاءت لتفسر الهدف العام والشامل الذي يسعى مفهوم التربية المهنية لتحقيقه.

يرى كثير من التربويون ومنهم بستالوتزي أن للنشاطات التعليمية ذات الطبيعة التطبيقية أهمية تضاهي أهمية وأولوية المهارات الأساسية الثلاث (القراءة، الكتابة، والحساب). وتعتبر التربية المهنية إحدى أشكال العملية التربوية التي من خلالها يمكن تحقيق هذا الهدف من خلال ربط التعليم بالعمل بتعزيز الجانب التطبيقي للمهارات بالمعارف النظرية التي يدرسها الطالب. ولذا فيؤكد الكثير من التربويين على أهمية أن تكون التربية المهنية ومضامينها جزءا من مناهج التعليم النظامي.

تعريفات التربية المهنية

تعرف التربية على أنها "أداة إعداد الأجيال الحاضرة للمستقبل". ووفق هذا التعريف تكون التربية المهنية جزءاً لا يتجزأ من نظام التربية، بل إنها أحد المكونات الأساسية له، على اعتبار أنها تلعب الدور الأساسي في هذا الإعداد من خلال ربط

التربية والتعليم بمجالات العمل والإنتاج للوصول إلى التكامل المفترض بين النظرية والتطبيق. وعند البحث في تعريف التربية المهنية، من خلال ما ورد في الأدب التربوي، فلا بد من ملاحظة أن تعريفات التربية المهنية تختلف باختلاف طبيعة نظرة المجتمعات والفلسفات المختلفة للمفهوم الشمولي للتربية، التي تعتبر التربية المهنية إحدى أشكالها، ونظرتها للعمل اليدوي. وبناء عليه نجد أن هناك بعض التفاوت في أهداف ووظائف التربية المهنية. وعلى الرغم من اختلاف تعريفات التربية المهنية، إلا أننا في النهاية نجد أنها تنطوي على بعض الأبعاد المشتركة بصورة جزئية أو كلية تتمحور في مجملها حول تهيئة الفرد للعمل اليدوي.

تشير الكثير من المراجع التربوية إلى أن كثيراً من تعريفات التربية المهنية في فترة السبعينات (أول ظهور لمفهوم التربية المهنية في الأدب التربوي) ترجع في أصلها إلى أن التربية المهنية جزء من منهاج التعليم النظامي. وعليه فإننا سنستعرض أكثر التعريفات شيوعاً واستخداماً في الأدب التربوي.

ينوه الطويسي (1998)، في بحثه عن "فاعلية وكفاية التجربة الأردنية في التربية المهنية"، إلى ما أشارت إليه الكلية العالية لتأهيل الموظفين في بريطانيا من تعريف وصفي للتربية المهنية حيث أوجزت تعريف التربية المهنية على أنها "مادة تعليمية تهدف إلى تزويد الناشئة بكفايات أساسية تهيئهم لدخول سوق العمل أو الالتحاق بالتعليم المهني". أما Moore (1986) فيعرف التربية المهنية على أنها:

«برنامج توجيهي يغطي مجالات وحقول مهنية متعددة ومختلفة، صمم ليرشد ويساعد الأفراد على زيادة وعيهم ومعرفتهم بقدراتهم واهتماماتهم واستعداداتهم وليتمكنوا بالتالي من اختيار المجال المهني الذي يناسب هذه القدرات والاستعدادات».

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، وكما يشير رواقه (1994)، فقد اختلفت النظرة لمفهوم التربية المهنية من ولاية لأخرى ولذلك فسنأتي على ذكر تعريف التربية المهنية في ثلاث ولايات على النحو الآتي:

في ولاية أريزونا عرفت التربية المهنية على أنها:

«ربط التعليم الأكاديمي بعالم العمل وانه يجب أن تتوفر التربية المهنية في جميع المستويات التعليمية».

وهذا يعني أن مفهوم التربية المهنية يمكن اعتباره رديفا لمفهوم التربية.

وفي ولاية نيفادا فقد عرفت التربية المهنية على أنها:

«برنامج تعليمي شامل يعنى بالمهن والمهارات المهنية. وهو عملية تربوية يكتسب خلالها المتعلمين المعرفة والاتجاهات والوعي والمهارات الضرورية للنجاح في سوق العمل»

أما في ولاية تكساس فقد تم تعريف التربية المهنية على أنها:

«تعليم مساند وموجه ومكمل لمحتوى المنهج الدراسي للمرحلة من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، ويهدف لمساعدة المتعلمين على فهم عالم العمل والاتجاهات نحو المهن والأعمال المتوافرة، فهم العلاقة القائمة بين التربية والفرص المهنية المتاحة، القدرة على صنع القرار القائم على المعرفة بخصوص مهنة المستقبل وتحمل المسئولية اتجاه ذلك القرار، واكتساب المهارات المطلوبة في سوق العمل وذلك على مستوى التهيئة المهنية.»

أما في الوطن العربي، وفي الأردن بالذات، فيشير الطويسي (1998)، إلى أن وزارة التربية والتعليم قد عرفت التربية المهنية على أنها:

«مبحث من مباحث مرحلة التعليم الأساسي يشتمل على وحدات تعليمية في المجالات: الزراعية، الصناعية، التجارية، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية. ويعمل على تزويد المتعلمين بفرصة اكتساب بعض المهارات الضرورية لحياتهم اليومية، وتمكينهم من اكتشاف ميولهم واستعداداتهم في سن مبكرة من حياتهم التعليمية، وبالتالي تسهيل مهمتهم في اتخاذ القرار المناسب فيما يختص باختيار مهنة المستقبل».

وخلاصة القول فقد يشار إلى التربية المهنية لدى الكثير من الناس على أنه اسم جديد لبعض البرامج المهنية مثل الاقتصاد المنزلي، التعليم الصناعي والتعليم التجاري.. الخ. لكن ما نستخلصه مما سبق يؤكد لنا أن مفهوم التربية المهنية أوسع وأشمل من ذلك. ويدعم هذا القول ما نوه إليه رواقة (د.ت) مشيرا إلى تعريف هويت وزملاؤه (Hoyt et al. , 1972) للتربية المهنية، حيث يؤكد هويت أن التربية المهنية هي:

«نتاج الجهد الكلي للتعليم العام والمجتمع وهي تهدف إلى مساعدة جميع الأفراد ليصبحوا على ألفة ودراية بقيم العمل وأهميتها بجميع أنواعه والتي تحتاجها مجتمعاتهم. وليتمكنوا أيضا من دمج هذه القيم في حياتهم الشخصية بطريقة يصبح معها العمل ممكنا ومفيدا وذا معنى، ومقنعا لكل فرد من أفراد المجتمع».

أن نظرة متعمقة لهذا التعريف الشمولي لا بد وأن تستكشف كثيرا من مضامين التربية المهنية، وبالتالي تؤكد كثيرا من النقاط من أهمها:

1) اتساع قاعدة التعليم العام ليشمل التربية المهنية ومضامينها المختلفة.
2) دور المجتمع كمصدر إرشادي في تخطيط البرامج.
3) التأكيد على قيم العمل (Work Values) شاملة ظروف العمل. أهمية أن يسأل الفرد نفسه كم هي أهمية المال وكم هي أهمية المكانة الاجتماعية المترتبتين على العمل في مهنة ما.
4) أهمية أن يسأل الفرد نفسه ما العمل الذي أستمتع به، وما العمل الذي أتقنه وكيف يمكن أن أسهم في خدمة وبناء مجتمعي من خلال العمل الذي أختاره.
5) يؤكد هذا التعريف الشامل للتربية المهنية على أهمية مزج القيم الشخصية بقيم العمل، وعملية المزج هذه تقتضي جهد الوالدين، ومدرسي المقررات الدراسية النظرية والتطبيقية والإداريين والمرشدين في مساعدة المتعلمين على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراتهم العقلية والجسدية والانفعالية، وكذلك إعدادهم لتلك المهن.

بناء على ما تقدم نستنتج انه من الضرورة بمكان أن نفرق بين المعنى الواسع/ الشمولي للتربية المهنية، والذي قد يشمل جميع المراحل التعليمية: الأساسي، التعليم المهني الثانوي، التعليم التقني والفني، والتعليم المستمر، وبين معناها التخصصي والذي يتحدث عن تقديم قاعدة من المعارف والمهارات المهنية في مجالات المهن المختلفة. إن المهارات التي يشتمل عليها المفهوم التخصصي للتربية المهنية يمكن أن تعمل على تهيئة الطالب لدرجة لا ترتقي إلى مستوى الإعداد لسوق العمل، لكنها قد تشكل أساسا لإمكانية التحاق الطالب في مراحل لاحقة بالتعليم المهني أو تسهيل مهمته في الاندماج في سوق العمل بعد دخوله طور الإعداد لاكتساب مهارات تمكنه من توظيفها مباشرة في مهنة محددة. هذه التهيئة المهنية ستساعد الطالب على

استكشاف استعداداته، قدراته، وميوله الخاصة وبالتالي فهي تساعده على التكيف الإيجابي مع العمل المهني (فرغلي، 1996).

الخلاصة

يستخلص مما سبق بأن نظرة تحليلية لمفهوم التربية المهنية وتعريفاتها ينبغي أن توجه انتباه الدارس إلى مجموعة من المبادئ، ومنها الآتي:

1) إن أهداف التربية المهنية وتدريسها يجب أن ترتبط ارتباطا وثيقاً بالأهداف التنموية من خلال إمداد القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والطبية والتكنولوجية والمهنية المختلفة بالكوادر المهنية التي تمت تهيئتها تهيئة مهنية ملائمة.

2) إن تطور البناء المعرفي والأدائي يكسب التربية المهنية أهمية متزايدة لتواكب التقدم العلمي السريع والتطور المعرفي المذهل.

3) إن التربية المهنية ينبغي أن تشمل جميع طلبة التعليم الأساسي بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي أو المعيشي مهما كان المستوى متواضعاً.

الفصل الثاني

التعليم المهني في الأردن والجهات التي تُعنى به

- مقدمة.
- وزارة التربية والتعليم.
- مؤسسة التدريب المهني.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- هيئات وجهات أخرى (حكومية، خاصة، دولية).
- الخلاصة.

التعليم المهني والجهات التي تُعنى به في الأردن

مقدمة

يُشكل التعليم والتدريب المهني إحدى الركائز الرئيسة التي يستند إليها النمو الاقتصادي والاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات. ونتيجة للتطور التكنولوجي المتسارع في جميع مناحي الحياة في العالم، فقد اهتمت الاستراتيجيات والسياسات التعليمية والتدريبية في الأردن، كنموذج للدول العربية، بالتعليم والتدريب المهني. حيث ركزت هذه السياسات على الموائمة بين مخرجات التعليم المهني والحاجات الفعلية لسوق العمل من حيث التخصصات المهنية المطلوبة ومستوى المهارات لدى الخريجين. ولهذه الغاية فلقد أوجدت، في الأردن، العديد من الجهات الحكومية وغير الحكومية العاملة، والتي تُعنى بالتعليم والتدريب المهني وتتولى مسئولياته. ومن الجهات التي تُعنى بالتعليم والتدريب المهني في الأردن الآتية: وزارة التربية والتعليم، مؤسسة التدريب المهني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جهات حكومية أخرى، القطاع الخاص، وجهات دولية. وهذا التعدد وعلى الرغم من أنه يُنظر إليه، في كثير من الأحيان، على أساس أنه شكل من أشكال التعددية وازدواجية الأهداف وبعثرة الجهود في مجال إعداد القوى، إلا أن ذلك قد لا يُعني مظهرا من مظاهر الضعف في نظم إعداد القوى العاملة إذا تم ضمان التوازن في المخرجات كماً ونوعاً. والحالة هذه، فإنه من الضرورة بمكان التأكيد على أهمية تحسين مستوى التنسيق والتكاملية، من حين لآخر، بين جميع الجهات التي تُعنى بالتعليم والتدريب المهني في الأردن.

وتالياً نتناول بشيء من التوضيح الجهات المسئولة عن التعليم المهني والتربية المهنية في الأردن وطبيعة البرامج المهنية التي تقدمها:

أولا: وزارة التربية والتعليم

تتولى وزارة التربية والتعليم في الأردن مسئوليات التعليم المهني والعام، حيث يشمل التعليم العام؛ التعليم الأساسي والثانوي. ويتضح اهتمام الوزارة بالتعليم

المهني ومضامينه من خلال المدارس الثانوية المهنية المتخصصة، والمدارس الثانوية الشاملة، ومن خلال منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي. وتشمل مسئوليات وزارة التربية والتعليم توفير المخصصات المالية وإنشاء الأبنية، وتطوير المناهج المهنية التي تهتم بتعليم المهارات العقلية اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة. أما المسؤولية الإدارية فتتمثل في المديرية العامة للتعليم المهني، والتي وفق الهيكل التنظيمي والإداري للوزارة، تتولى مسؤولية تطبيق سياسات الوزارة في مجال التعليم المهني.

وتجسد وزارة التربية والتعليم اهتمامها بالتعليم المهني من خلال سعيها لتحقيق جملة من الأهداف منها:

1. توفير الفرصة أمام الطالب لاكتساب المعرفة العلمية والمهارات العملية في جميع مجالات التعليم والتدريب المهني المتاحة، والتي تؤهله للالتحاق في سوق العمل أو إكمال دراسته العليا حسب اختصاصه ورغبته.
2. المساهمة في رفد خطط التنمية بالكفايات البشرية اللازمة، من خلال إعداد كوادر مهنية مدربة تلبي حاجات المجتمع/سوق العمل الأردني القائم منها والمتوقع.
3. المساهمة في تنمية الاتجاهات والقيم السليمة لدى الطلبة، مثل احترام العمل اليدوي/المهني، والعمل التعاوني والإبداع الفردي وتحمل المسؤولية، واحترام العاملين في المهن المختلفة.

أما فيما يتصل بمسارات التعليم المهني، فانه من الضروري الإشارة إلى أن المادة (12) من قانون التربية والتعليم رقم (27) لسنة 1988م نصت على تقسيم التعليم المهني في المرحلة الثانوية، وتحت مظلة وزارة التربية، إلى مسارين رئيسين هما:

1- مسار التعليم الثانوي المهني الشامل

يقوم هذا المسار على أساس قاعدة ثقافية عامة مشتركة وثقافة متخصصة، أكاديمية أو مهنية. ومدته سنتان بعد إنهاء الصف العاشر بنجاح، وكانت مدته سابقا ثلاث سنوات بعد إنهاء الصف الثالث الإعدادي بنجاح. في نهاية التعليم الثانوي المهني الشامل، يتقدم الطالب لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة المهنية. ويصبح الطالب، بعد اجتياز هذا الامتحان، مؤهلا للالتحاق بسوق العمل أو للدراسة

الجامعية أو كليات المجتمع التطبيقية وفق التخصص الذي درسه في المرحلة الثانوية. ومن مجالات التخصص المتاحة للطلبة في مرحلة التعليم الثانوي المهني الآتي: التعليم الزراعي، التعليم الصناعي، التعليم الفندقي، الاقتصاد المنزلي. ويشتمل كل مجال من هذه المجالات على التخصصات آلاتية:

التعليم الصناعي: ويشمل 33 اختصاصا للذكور والإناث، مثل: صيانة الراديو والتلفاز والاتصالات والالكترونيات الصناعية وصيانة أجهزة الحاسوب الشخصية.

التعليم الزراعي: ويشمل اختصاصات؛ الإنتاج النباتي والإنتاج الحيواني، وذلك للذكور والإناث.

التعليم الفندقي: وينحصر القبول في هذا التخصص بالطلبة الذكور، حتى الآن.

الاقتصاد المنزلي: ويشمل اختصاصات؛ إنتاج الملابس, تربية الطفل , والتجميل. وينحصر القبول في هذا التخصص بالطالبات/الإناث (المصري، **1993**؛ رواقه، **1994**؛ الطويسي، **1998**).

2- مسار التعليم الثانوي التطبيقي (الإعداد والتدريب المهني)

يقوم هذا المسار على أساس الإعداد والتدريب المهني. ومدته أيضا سنتان بعد إنهاء الصف العاشر. دون شرط الجلوس لامتحان الثانوية العامة المهنية، بل يحصل الطالب على شهادة من المدرسة التي تلقى تعليمه وتمريناته المهنية فيها، وتؤهله هذه الشهادة للالتحاق بسوق العمل. أي أن هذا البرنامج، وبشكل أساس، يؤهل الخريج للعمل ولا يُقبل في برامج دراسية أعلى. إلا أنه وحينما نشير إلى هذه الخاصية، يجب أن نذكر أن أنظمة الوزارة تُمكن الطالب من التقدم لامتحان الثانوية العامة المهنية، والتي قد تؤهله للالتحاق بالتعليم الجامعي، وذلك من خلال ما يسمى بنظام التجسير، حيث يدرس الطالب على الأقل مادتين إضافيتين من العلوم الأساسية البحتة، بالإضافة إلى ما يدرسه ضمن الخطة الدراسية الخاصة بالفرع المهني الذي التحق فيه. ويطلق على خريجي هذا المسار (العمال الماهرين). ومن أمثلة التخصصات في هذا المسار الحدادة، التكييف والتبريد، التجميل، والخياطة. (وزارة التربية والتعليم، **1998**).

3- التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي

اهتمت وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومن خلال تشريعاتها المختلفة، بالتربية المهنية وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي. فقد نصت المادة التاسعة من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994م، على أن من أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الأردن " توجيه الطالب لأداء مهارات حرفية تتناسب وقدراته وميوله، والسعي لتنميتها لديه، مع أهمية أن تعزز في نفس الطالب قيمة احترام العمل اليدوي باعتبار أن العمل وظيفة أساسية في الحياة الاجتماعية" (وزارة التربية والتعليم،1994؛ وزارة التربية والتعليم ، 2007).

من هنا فإن صلة التربية المهنية بالتعليم المهني تنبثق من أنها تعتبر جزءاً لا يتجزأ من نظام التربية، بل إنها أحد المكونات الأساسية له، على اعتبار أنها تلعب الدور الأساسي في هذا الإعداد من خلال ربط التربية والتعليم بمجالات العمل والإنتاج حتى الوصول إلى حد الالتحام الكامل بين الجانبين. حيث أن العمل المهني والإنتاج هو محور الحياة الاجتماعية. أضف إلى ذلك فإن التربية المهنية تنطلق من أسس عدة منها الآتي:

1. تدخل التربية المهنية ضمن الأهداف الدراسية للنظام التربوي في المجتمع.
2. تعتبر التربية المهنية وسيلة من وسائل التوجيه المهني، حيث أنها تستهدف الأفراد مع بداية الالتحاق بالمدرسة وتستمر معهم ضمن المناهج الدراسية المقررة.
3. توفر التربية المهنية مجالاً رحباً أمام الطلبة للتعرف على ميولهم وقدراتهم المهنية، وبالتالي فإنها تسهل مهمتهم في تشكيل خيارهم المهني مستقبلاً.

ثانيا: مؤسسة التدريب المهني

تتبع مؤسسة التدريب المهني، كمؤسسة حكومية، لوزارة العمل، وهي ذات استقلال إداري ومالي. وأنشئت عام 1976م، بهدف تنظيم العمل المهني والتوسع في إعداد وتدريب القوى العاملة في الأردن ضمن مستويات العمل الأساسية. وتسعى المؤسسة إلى تزويد سوق العمل بقوى عاملة تتمتع بميزة تنافسية في الكفايات والمهارات المهنية اللازمة للمنافسة في سوق العمل محليا وفي دول المنطقة. وتتولى المؤسسة مسئوليات معينة في إعداد وتدريب القوى العاملة، من أجل إمداد سوق

العمل بالقوى العاملة المؤهلة، ويشمل ذلك برامج التلمذة المهنية ورفع الكفاءة العمالية. وتنفذ المؤسسة برامج التعليم المهني من خلال مراكز التدريب المهني المنتشرة في كافة مناطق الأردن وبالتعاون مع أصحاب العمل، وهذه المشاركة تغطي جزءا كبيراً من كلفة التدريب بشكل مباشر. ولتحقيق أهدافها في إعداد القوى القوى العاملة المدربة، وانسجاماً مع حاجات سوق العمل وربط التدريب بفرص العمل والتشغيل، فقد قامت المؤسسة بتعزيز دور وزارة التربية والتعليم من جهة، وتطوير برامج تدريبية وربطها بالمستويات المهنية انسجاما مع قانون تنظيم العمل المهني من جهة أخرى، حتى أصبحت البرامج التي تنفذها المؤسسة على النحو الآتي:

برنامج التعليم الثانوي التطبيقي (التلمذة المهنية)

وهو برنامج تدريبي منظم يهدف إلى إعداد القوى العاملة لسوق العمل. يلتحق ببرنامج التعليم الثانوي المهني التطبيقي الطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الأساسي (الصف العاشر) بنجاح. ويستطيع الطلبة الالتحاق بإحدى التخصصات المتوافرة في مراكز التدريب المهني ولمدة سنتين تدريبيتين. ويتضمن البرنامج تطبيق خطة دراسية معتمدة من مجلس التربية والتعليم تشمل المهارات الأدائية وعلوم المهنة ومواد الثقافة العامة. ينفذ هذا البرنامج بالتعاون مع أصحاب العمل في منطقة المركز ويتلقى المتدرب خلال هذا البرنامج تدريباً عملياً في مشاغل المركز ومواقع العمل، إضافة إلى المعلومات النظرية الفنية ومواد الثقافة العامة التي يتلقاها في مركز التدريب. ويمكن للخريج، الراغب في الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة المهنية، أن يتقدم لامتحان الثانوية العامة المهنية في تخصصه وذلك وفقا لتعليمات وزارة التربية والتعليم المشار إليها سابقاً (المصري، 1994؛ رواقه، 1994؛ مؤسسة التدريب المهني، 2009).

برنامج التدريب المتوسط (محدد المهارات)

وهو برنامج تدريبي منظم يهدف إلى إعداد القوى العاملة لمستوى محدد المهارات. يلتحق بهذا البرنامج الطلبة الذين لا تقل أعمارهم عن ستة عشر عاما، وممن أنهوا كحد أدنى الصف السابع الأساسي (لضمان إتقان المهارات الأساسية الثلاث: القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية العامة). يستطيع الطالب

الالتحاق بإحدى التخصصات المتوافرة في مراكز التدريب. يتلقى الطالب خلال فترة التدريب تدريباً عملياً في مشاغل المراكز ومواقع العمل إضافة إلى المعلومات الفنية المتخصصة، ويؤدي إلى إكساب الطالب مستوى محدد من المهارات، وتتحدد مدة هذا البرنامج بحيث لا تزيد عن (700) ساعة تدريبية. ويمنح الخريج عند إنهاء البرنامج التدريبي واجتيازه لاختبار المستوى شهادة تدريب بمستوى محدد المهارات.

برنامج تدريب المستوى المهني

وهو برنامج تدريبي منظم يهدف إلى إعداد القوى العاملة لمستوى المهني، ويلتحق بهذا البرنامج من أنهى الصف الثاني الثانوي بنجاح كحد أدنى. وهذا البرنامج هو برنامج تدريبي منظم تتراوح مدته من 12–24 شهراً، (على أن لا يقل البرنامج عن فصلين تدريبيين بواقع 700 ساعة تدريبية لكل فصل وأن لا يزيد عن أربعة فصول). وينفذ هذا البرنامج داخل مراكز التدريب التابعة للمؤسسة أو في مواقع العمل أو الاثنين معاً. ويشتمل البرنامج على مهارات عملية أدائية وعلوم مهنية نظرية(يحددها محتوى ونوع البرنامج).

برنامج التدريب لمستوى الماهر

وهو برنامج تدريبي منظم يهدف إلى إعداد القوى العاملة لمستوى الماهر. يلتحق بهذا البرنامج الطلبة الذين أنهوا مرحلة التعليم الأساسي (الصف العاشر) بنجاح، على أن لا يقل عمر الطالب عن 16 عاماً. ويهدف هذا البرنامج إلى إكساب الملتحق به مهارات معرفية وأدائية واتجاهية تؤهله للتقدم لاختبار تحديد مستوى الماهر مما يؤهله للالتحاق في سوق العمل بعد اجتيازه الاختبار المقرر، ولكن لا يؤهله للتقدم لامتحان الثانوية العامة. وتحدد مدة البرنامج التدريبي حسب خصوصية متطلبات كل مهنه/برنامج، على أن لا يقل البرنامج التدريبي لأي تخصص عن فصلين تدريبيين بواقع (700) ساعة تدريبية لكل فصل، وأن لا يزيد عن أربعة فصول.

برنامج تدريب الجامعيين

وهو برنامج تدريبي مصمم لحاملي الشهادة الجامعية ذات التخصصات غير

المطلوبة كثيراً في سوق العمل. أي أن الفئة المستهدفة هم حملة الشهادات الجامعية الذين لا يقومون في العادة باختيار وظيفة عامل ولا تتوفر لهم وظائف ترضي غرورهم، وتشارك الجامعات بشكل عام في هذا المشروع الوطني من خلال تقديم المحاضرات وتدريب محلي للمشاركين. مثال على ذلك: حامل درجة البكالوريوس في التاريخ يتلقى تدريباً كدليلٍ سياحي، وبهذه الطريقة يستفاد من الخلفية العلمية لديه في مجال التاريخ، وفي الوقت نفسه نوفر كفاءات قديرة على القيام بمثل هذه المهنة. ويمكن القول بأن هذا البرنامج قد جاء في إطار المحاولات الجادة لتخليص الشباب الأردني مما يعرف بثقافة العيب (The Shame Culture)، والتي تحول دون إقبال الشباب الأردني على تعلم المهن أو ممارستها. وهذا يعني أن هذا البرنامج جاء ليوائم بين طبيعة التخصص عند خريجي الجامعات وبعض المهن التي يحتاجها سوق العمل، وبخاصة من خلال التوفيق بين مضامين الكفايات التي تتطلبها المهنة التي تتواءم مع ذلك التخصص وفي الوقت نفسه يحتاج لها سوق العمل (الرأي، 2001).

ثالثا: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

تتولى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مسئوليات التعليم التقني بعد المرحلة الثانوية. ويشمل ذلك التعليم الجامعي التقني وكليات المجتمع المتوسطة (التي أتبعت مؤخرا لجامعة البلقاء التطبيقية). وتتحدد مهام الوزارة، (التي تمارسها من خلال مجلس التعليم العالي)، في عدة نواحي من أهمها الآتي:

1) التخطيط لإنشاء مؤسسات التعليم التقني ووضع خططها المختلفة.

2) تحديد حقول التخصص، وبرامج التعليم التقني المتوافرة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وأعداد الطلبة الذين يمكن أن يقبلوا في البرامج المتاحة. وتحدد طبيعة البرامج، التي سيقبل فيها الذين أنهوا الثانوية العامة بنجاح، في ضوء إستراتيجية تقوم أساسا على متطلبات خطط التنمية وسوق العمل المحلي والإقليمي.

3) تقييم إنجازات مؤسسات التعليم التقني بناء على مجموعة من المعطيات، وبخاصة في ضوء متطلبات جودة التعليم التقني ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في الأردن بشكلٍ عام.

رابعا: هيئات أخرى تُعنى بالتعليم المهني في الأردن

بالإضافة إلى الجهات التي تمت الإشارة إليها، فان مسئولية إدارة وتقديم التعليم المهني والتقني تقع على جهات أخرى عدة، منها:

1) القطاع الخاص، مثل شركة الكهرباء وشركة الاتصالات. حيث أن هذه الجهات تستقطب المتخصصين في المهن المختلفة، ثم تخضعهم لبرامج إعداد مهني وتقني موجهة لغايات خدمة أغراض هذه الجهات الخاصة، وذلك في مجال محدد ضمن اختصاصاتهم المهنية الواسعة. مثل استقطاب المهنيين في مجال الكهرباء، وإخضاع بعضهم لدورات تدريب مهني وتقني في مجال مثلاً أعطال الشبكات، ومجموعة أخرى تدرب في مجال صيانة مولدات الكهرباء،... وهكذا.

2) وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين (أونروا)، وهي هيئة دولية منبثقة عن الأمم المتحدة، تُعنى بتقديم التعليم بشكل عام للاجئين بسبب الحروب والكوارث الطبيعية. وفي الأردن تقدم الانروا برامج التعليم المهني والتقني من خلال مؤسسات تعليمية مثل مدرسة وادي السير الصناعية، ومثل كلية وادي السير.

3) وزارة الدفاع، وتُعنى بتوفير برامج تعليم تقني، على مستوى التعليم الجامعي المتوسط والعالي، من خلال معاهد القوات المسلحة والأمن العام. وذلك بشكل يتواءم مع متطلبات وأهداف هذه الجهات. مثل الكليات المهنية والتقنية التي تقدم برامج هندسة الطيران لخدمة أغراض سلاح الجو، وكذلك كلية الأميرة منى للتمريض لرفد قطاع الخدمات الطبية الملكية في القوات المسلحة.

4) وزارة الصحة، وتُعنى بتوفير برامج مهنية وتقنية على مستوى كليات المجتمع بشكل يخدم أهداف الوزارة. فمثلاً كلية رفيدة الأسلمية للتمريض والقبالة، تقدم برامج فقط في مجال التعليم الصحي، لخدمة أغراض وزارة الصحة والخدمات الصحية في المملكة.

خلاصة

يستخلص مما سبق أن النظام التربوي الأردني ينظر إلى التعليم المهني على أنه ضرورة وظيفية تسعى إلى بناء وتطوير خصائص وقدرات المتعلمين، ويلازم ذلك

تلبية احتياجات الأفراد والمجتمع. من ناحية أخرى فإن النظام التعليمي الأردني يسهم في إعداد القوى العاملة المدربة، كماً ونوعاً، لرفد خطط التنمية الشاملة.

أضف إلى ذلك فإن الاهتمام بالتعليم المهني والتقني سيسهم، من خلال برامجه المتنوعة، في تحقيق الموائمة ما بين مخرجات النظام التعليمي واحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العلم. وعليه فإنه من المأمول أن تستمر الجهود لغايات توجيه برامج التعليم المهني والتقني نحو المستقبل بمستجداته ومتطلباته، وكذلك توسيع قاعدة خدمات التوجيه والإرشاد المهني. وبشكل عام فإنه يتوجب علينا، في الوطن العربي، أن نعي جيداً أهمية التنبه إلى مجموعةً من الأمور التي تعزز سياسات الربط بين مخرجات النظام التعليمي ومتطلبات خطط التنمية في الوطن العربي، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية وتفاوت المتطلبات التنموية من دولة عربية إلى أخرى. وعليه فيمكن التوصية بالآتي:

1. العناية بالتربية وبرامج الإعداد والتدريب المهني والتقني، بحيث يحتل التعليم المهني والتربية المهنية قمة الأولويات في أي بلد ينشد الرقي والتقدم، وبخاصة الدول النامية، مثل الأردن.
2. ينبغي أن تمتد مهمة النظم التربوية والتعليمية العربية، ومنها النظام التعليمي الأردني، إلى تجاوز وتصويب الوضع الراهن، من حيث عدم ملائمة مخرجات النظام التعليمي مع متطلبات سوق العمل. وهذا كله يتطلب إجراءات لا لين فيها ولا تساهل، وإلى شجاعة في طرح الرؤية وجرأة في اتخاذ القرار، مع نبذ الدعوة إلى الواقعية التي تستخدم للتغطية على نواحي القصور كردة فعل لمقاومة التغيير.
3. تبني عملية تحديث وتطوير مستمرة لكل عناصر ومتطلبات العملية التعليمية التعلمية؛ مثل البيئة التعليمية (مباني المدارس المهنية ومشاغلها)، وتوفير المعدات المتطورة، وجذب أفضل المدرسين، وطرح المناهج الدراسية التي تعكس التطورات لمواكبة متطلبات واحتياجات الصناعة والأعمال، إضافة إلى تبني أحدث التقنيات وأحدث استراتيجيات التدريس.
4. وضع التشريعات التي تكفل لخريجي مسار التعليم المهني والتعليم التقني فرص العمل المناسبة والدخل الملائم، مما سيسهم في جعل التوجه نحو التعليم والعمل في المجال المهني شكلاً من أشكال التميز.

الفصل الثالث

أساسيات في مناهج التعليم المهني والتربية المهنية

- مقدمة.
- المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهاج.
- مناهج التعليم المهني والتربية المهنية.
- إيجابيات المناهج المهنية.
- مكونات منهاج التربية المهنية.
- أسس منهاج التربية المهنية.
- كفاية منهاج التربية المهنية.
- تكامل منهاج التربية المهنية مع المناهج الأخرى.
- الخلاصة.

مناهج التعليم المهني والتربية المهنية

مقدمة

يهتم النظام التربوي، بشكل عام، بمكونات رئيسة ثلاثة، هي: مكون المدخلات، ومكون العمليات، ومكون المخرجات. ويتم تحويل المدخلات في النهاية إلى مخرجات، حيث أن لكل نظام مدخلات خاصة به وتشمل: المتعلمين والمنهاج الدراسي وأساليب التدريس. هذه المدخلات تخضع لمجموعة من العمليات، ليتم تحويلها إلى مخرجات، تتمثل في إعداد الطلبة أو المتعلمين وفقا لأهداف المؤسسة التربوية التي يتم ترجمتها من خلال المنهاج.

ويشير مفهوم المنهاج إلى النهج/ أو الطريق الذي تسير وفقه الخطة لتعليمية. بل يذهب بعضهم إلى ابعد من ذلك، حيث يشير مرعي والحيلة(2004)، إلى أن المفهوم الواسع للمنهاج يستوعب كل ما تشتمل عليه العملية التربوية. لكن من الأهمية بمكان أن نعي أن للمنهاج مفهوم تقليدي/قديم، ومفهوم حديث، ويمكن توضيح الفرق بينهما على النحو الآتي:

المفهوم التقليدي/ القديم للمنهاج المدرسي

يُعتبر المفهوم التقليدي للمنهاج وليد النظرة التقليدية لدور المدرسة، وبالتالي فيمكن القول أن المقصود بالمنهاج وفق المفهوم التقليدي هو كمية المعلومات التي يتم تقديمها إلى الطلبة ضمن مقررات دراسية تتناول جوانب المعرفة المختلفة. ويتطلب المنهاج، وفق المفهوم التقليدي، أن يحفظ الطالب المعارف والمعلومات ليعيد كتابتها في الامتحانات وينجح بها. وبالتالي فالمنهاج التقليدي/القديم يُهمل جوانب تربوية ونفسية تتعلق بشخصية المتعلم. ويُعتبر الطالب هنا سلبي متلقي للمعلومات من المعلم والمنهاج، وهذه النظرة إلى المنهاج تبين لنا أنها تعاني كثير من جوانب الضعف والقصور والتركيز على المعرفة والمقررات الدراسية، وتعتبر المعارف ثابتة وغير قابلة للتغيير والتبديل.

المفهوم الحديث للمنهاج المدرسي

يُعتبر المنهاج الحديث وليد النظرة المستقبلية لعصر التفجر المعرفي، والذي كان من أهم ملامح نهايات القرن العشرين، ومن ابرز معالم القرن الحادي والعشرين. حيث تعدد مصادر المعرفة، واتساع قاعدة المتطلبات المجتمعية. وهذه من أهم المتغيرات التي استدعت إعادة النظر في مفهوم المنهاج المدرسي.

في ضوء ما تقدم فإنه ينظر إلى المنهاج الحديث على أنه جميع الخبرات التربوية المخططة التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين داخل المكان الصفي أو خارجه وفق أهداف محددة، وبتوجيه وإشراف مباشر من المعلم لتسهيل مهمة المتعلم في تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، وهي الجوانب التي طالما أغفل بعضها المنهاج التقليدي. أي بمعنى مساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، من خلال عناصر واضحة هي: الأهداف والمحتوى والوسائل والأساليب والأنشطة ثم التقويم.

الاهتمام بمناهج التعليم المهني والتربية المهنية

بُدء الاهتمام بالمناهج المهنية بشكل عام مع بداية الثورة البلشفية، (والتي هدفت إلى إقامة دولة شيوعية وإسقاط الجمهورية الديمقراطية، وذلك عام1917م)، في روسيا. حيث اهتم التربويون، في الاتحاد السوفيتي آنذاك، بإقامة مدرسة العمل الموحد التي ربطت جميع جوانب الثقافة والتربية الشعبية بالظروف المادية للحياة الاجتماعية. وبناء عليه اقترح فلاديمير لينين Lenin (أحد قادة الثورة البلشفية) أن يكون العمل الإنتاجي متحداً مع التعليم (سعادة وإبراهيم، 2001). وكان للمفاهيم الأيدلوجية، الدارجة في السنوات الأولى من الثورة وما بعدها، انعكاساتها على تنظيمات المناهج. فأكدت مضامين المنهاج المهني منذ ذلك الوقت وحتى يومنا هذا على ضرورة تحقيق الوحدة بين التعليم والعمل النافع اجتماعياً، حيث تمت المزاوجة بين البعد النظري والبعد التطبيقي/العملي للمعارف المختلفة.

وحديثاً طرحت منظمة اليونسكو، في تقريرها المعروف باسم"التعليم ذلك الكنز المكنون"، تصوراً لما يمكن أن تكون عليه صياغة المناهج المدرسية في القرن الحادي والعشرين. حيث ترى المنظمة من خلال طرحها أن تصميم المناهج لكل المراحل التعليمية يجب أن يتم بمشاركة فاعلة وواسعة من قِبَل كل فئات وتنظيمات وهيئات

المجتمع المختلفة ويكون النصيب الأكبر لمشاركة المعلمين. وقد تكون مشاركة المجتمع من خلال الإسهام في تحديد كم ونوعية المعرفة التي يمكن أن يشتمل عليها المنهاج، وذلك بربط مضامين هذه المناهج بواقع الخبرات التي تحيط بالمتعلم لتعكس خصوصية المجتمعات المختلفة التي يعيش بها المتعلم. ويمكن أن يكون ذلك على شكل مجموعة من الأنشطة التي تطرحها المناهج بشقيها الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية.

وقد يكون لطبيعة مشاركة المجتمع في إعداد مناهج التعليم المهني والتربية المهنية شكل آخر، وذلك من خلال إسهام القطاع الخاص بتحمل تكلفة إعداد المناهج والكتب المدرسية. ومثل هذه المشاركة ستعمل على تعزيز مبدأ أن مسؤولية التعليم، تخطيطاً وتمويلاً وتنفيذاً، مسؤولية مشتركة بين الدولة ومؤسسات المجتمع المدني.

وعلى ضوء ما تقدم، وحسب سلامه (1996)، وسعادة وإبراهيم (2001)، وسليمان وزملاؤه (2002)، فيمكن أن يُقصد بالمنهاج المهني الآتي:

جميع الخبرات التي توفرها المواد الدراسية، والتي تغطي المجالات التطبيقية المختلفة (زراعية، صناعية، معلوماتية وإدارية، صحية، فندقية،... الخ)، وذلك بغية إكساب المتعلمين معلومات نظرية ومهارات تطبيقية تفيدهم في حياتهم اليومية، وتُكَوّن لديهم بعض القيم والاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بها، وذلك بهدف مساعدة المتعلم كي ينمو نمواً سوياً، ويتمكن من تحقيق النتاجات التعليمية إلى أقصى ما تمكنه منه استعداداته وقدراته.

منهاج التربية المهنية

واكب الاهتمام بمناهج التعليم المهني اهتمام التربويون بمنهاج التربية المهنية، والذي يعتبر من المناهج الدراسية التي أدخلت حديثاً إلى خطط مناهج مرحلة التعليم الأساسي، وذلك على جميع المستويات العالمية والإقليمية والمحلية. وجاء الاهتمام بمنهاج التربية المهنية،(بمسمياته المختلفة)، بهدف التعريف بالعمل كقيمة دينية وحضارية ينبغي أن تُزرع وتُنمى في نفوس المتعلمين منذ السنوات الأولى من حياتهم الدراسية، بالإضافة إلى تزويد المتعلمين بمفاهيم فرضتها الثورة الصناعية ودخول عصر المعلوماتية. ولتحقيق هدف/أهداف التربية المهنية يجب الأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تحكم العلاقة بين المعارف النظرية والمهارات العملية في

منهاج التربية المهنية، ومن هذه العوامل: طبيعة المحتوى ومستواه المعرفي والترابط الوظيفي بين البعد النظري والبعد الأدائي المهاري، وتوفر المعلم الكفء القادر على تدريس التربية المهنية بشقيها النظري والعملي، وتوفير المتطلبات المادية لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية، وبخاصة مرافق التربية المهنية وما ينبغي أن تحتويه من المواد والأدوات والأجهزة والمشاغل (سلامة، 2002).

إذن فإن الاهتمام بمنهاج التربية المهنية، (بمسمياتها المختلفة)، يقوم على أساس أنه منهاج يحتوي على منظومة من الخبرات المتكاملة التي يجب أن توفرها المناهج المدرسية، لتحقيق أهداف تربوية محددة، تتصف كل رزمة من هذه الأهداف بأنها تتفق وخصائص المتعلمين في مرحلة نمائية محددة، وتبنى على أساس مدخلات معينة هي المعلم والمتعلم والتسهيلات التربوية المتوافرة. لذا فإن مجموعة هذه الأهداف المخطط لها لا تتفق فقط مع المرحلة النمائية بل وتلبي احتياجات هذه المرحلة العمرية.

إيجابيات مناهج التربية المهنية

يعتبر منهاج التربية المهنية أحد الأشكال التي يمكن أن تكون عليها المناهج المهنية بشكل عام، وبخاصة من زاوية اهتمام المناهج المهنية بعامة ومنهاج التربية المهنية بخاصةً، بقضية الربط بين المعرفة المقدمة للمتعلمين والبيئة والمجتمع الذي تتواجد فيه المدرسة، أو ستطبق فيها هذه المناهج. حيث يتم تقديم المعرفة النظرية والعملية من خلال توظيف المعارف في إطار اجتماعي، ذو مساس بحياة المتعلم اليومية. بالإضافة إلى اهتمام منهاج التربية المهنية بإكساب الطالب اتجاهات إيجابية نحو العمل بشكل عام، والعاملين في المهن المختلفة. أضف إلى هذا وذاك أنه يمكن الحديث عن الكثير من الإيجابيات التي يتميز بها المنهاج المهني بعامة ومنهاج التربية المهنية بخاصة، ومنها الإيجابيات والمميزات الآتية:

1. يهتم المنهاج المهني/منهاج التربية المهنية بقضية أساسية وهي ربط النواحي النظرية بالجوانب العملية، والتي بدونها يقدم منهاج التربية المهنية معرفة مجردة، وهذا يخالف الفلسفة التي يبنى عليها المنهاج. وهذا الاهتمام بالناحية التطبيقية يخدم عمليات الإنتاج في المجالات المهنية المختلفة(زراعية، صناعية، تجارية، تمريضية، فندقية، ... الخ).

2. يهتم المنهاج المهني/منهاج التربية المهنية بقضية ملازمة للعمل المهني، وهي غرس الاتجاهات الإيجابية نحو المهن المختلفة، والتي هي مرتكز أساس لاحترام العاملين في هذه المهن. وتحقيق مثل هذا الهدف سيخدم المجتمع في تخليصه من النظرة الدونية للعمل المهني، وهذا بدوره سيسهم بشكل أو بآخر في التخفيف من البطالة التي تعاني منها البلدان النامية، وذلك من خلال تخليص هذه المجتمعات من ثقافة تغلغلت في قيم الحياة اليومية للمجتمع، ألا وهي ثقافة العيب (Shame Culture). ولعله من المفيد الإشارة إلى أهمية أن يتكامل دور المناهج المهنية/منهاج التربية المهنية مع المناهج الأخرى في تغيير النظرة الدونية نحو التعليم المهني والعمل المهني. ومن الأمثلة على المناهج الأخرى، التي يمكن أن تعزز دور منهاج التربية المهنية في غرس الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بها، بعض مضامين منهاج التربية الدينية، وبخاصة عندما يعرض المعلم للطالب تلك الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تشير إلى رُقي قيمة العمل والقائمين على المهن المختلفة لدى التربية الإسلامية.

3. يهتم المنهاج المهني/منهاج التربية المهنية، في تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع. حيث يركز المنهاج المهني على مصداقية المعارف التي تدرس للطلبة وتطبيقاتها ومساسها بحياة الطلبة اليومية. ويؤكد كذلك على إيجابية العلاقة مع البيئة والمجتمع المحلي من خلال الزيارات الميدانية، الرحلات العلمية، والقيام ببعض الأنشطة التي تخدم البيئة المحلية كالمشاركة في تقليم الأشجار وقطف ثمار الزيتون. كذلك يمكن توجيه الطلبة مثلاً لإعداد نشرات تثقيفية، مما تعلموه في المجالات المهنية المختلفة في مبحث التربية المهنية، حول: حالات الإسعاف الأولي، حول أساسيات التغذية الصحيحة، حول مواعيد زراعة بعض النباتات المنزلية، وتوزيع هذه النشرات في المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة. ومثل هذه الأنشطة بدورها ستسهم بالوصول إلى بيئة تعليمية تساهم في النمو العقلي والبدني السليم للطلبة وترسيخ السلوك الإيجابي في الجيل القادم، وسيؤدي إلى ضمان خلق وترسيخ بعض السلوكيات الإيجابية لجميع الطلبة وأفراد المجتمع. وبالتالي نجد أن المجتمع يقدر حجم الإنجازات والنجاحات التي تقدمها المدرسة من خلال مثل منهاج

التربية المهنية. ومثل هذه الممارسات ستعزز بدورها العلاقة التي ينبغي أن تكون إيجابية بين المدرسة والمجتمع التي وجدت فيه (سعادة وإبراهيم، 2001).

مكونات منهاج التربية المهنية

ترجمة لما تمت الإشارة إليه في مقدمة هذا الفصل، حول اهتمام النظام التربوي بثلاثة مكونات، فإنه ينبغي وحسب العديد من الباحثين، مثل: الحيلة (2002)، أن يُنظر إلى منهاج التربية المهنية كنظام يتشكل من عدة مكونات منظمة، يؤمل التعامل معها بشكل تكاملي وليس بشكل فردي. وهذه المكونات تشكل صور مصغرة لمكونات النظام التربوي بشكل عام، وهي المدخلات والعمليات والمخرجات. ويمكن توضيح ما تشتمل عليه هذه المكوّنات على النحو الآتي:

أولا: مكون مدخلات المنهاج

ويشتمل هذا المكون، من مكونات منهاج التربية المهنية، على مجموعة واسعة من العناصر نذكر منها الأمثلة الآتية:

1) الفلسفة التي يبنى عليها المنهاج، والتي تستمد عادة من الفلسفة العامة للتربية والتعليم. وتشمل ترجمة فعلية للنظرة التي يُعطيها صانع القرار التربوي لأهمية المهن والتعليم المهني والتربية المهنية، وأهمية أن يكون هناك منهاج مستقل يتم من خلاله تدريس مضامين مهنية في مرحلة التعليم الأساسي.

2) أهداف المنهاج، والتي عادة تنبثق عن الفلسفة التي يُبنى عليها المنهاج. وهناك أهداف عامة للمنهاج تترجم على شكل أهداف خاصة؛ إما أهداف خاصة بمجال معين من مجالات المعرفة في التربية المهنية؛ مثل أهداف خاصة بالمجال الزراعي وأهداف خاصة بالمجال الصناعي ... وهكذا. أو أهداف خاصة بمستوى نمائي محدد من حلقات التعليم الأساسي؛ كأن يكون هناك أهداف خاصة بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (والتي تشمل الصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي)، و أهداف خاصة بالحلقة الثانية (والتي تشمل الصفوف من الخامس إلى السابع الأساسي)، وكذلك أهداف

خاصة بالحلقة الثالثة (والتي تشمل الصفوف من الثامن إلى العاشر الأساسي). وذلك على اعتبار أن لكل حلقة من هذه الحلقات الثلاثة خصائص نمائية مشتركة تختص بها عن المستوى النمائي للمتعلمين في الحلقات الأخرى.

3) طبيعة المرحلة العمرية والخصائص النمائية للطلبة الذين لهم ينظم المنهاج ويوجه. حيث أن ما تمت الإشارة إليه في الفقرة (2) من عناصر مكون المدخلات، يعزز حتمية الأخذ بعين الاعتبار الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية(من حيث النمو الجسدي والنمو الذهني.

4) طبيعة المادة المعرفية التي سيحتويها المنهاج، وبخاصة طبيعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات العلمية والعملية، بالإضافة إلى ما سيرافقها من تفاعلات وجدانية على شكل اتجاهات وقيم. ولعل خصوصية منهاج التربية المهنية بالتركيز على مضامين وثقافة مهنية تمس حياة الطالب اليومية، يُملي على مطوري منهاج التربية المهنية المزاوجة بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية لتأكيد وتأصيل خصوصية المادة المعرفية التي يسعى هذا المنهاج لتقديمها وإكسابها للمتعلمين.

ثانياً: مكون العمليات

ويشتمل هذا المكون، من مكونات منهاج التربية المهنية، على العديد من العناصر، نذكر منها الأمثلة الآتية:

1) ما يسبق تحديد أساليب التدريس من عمليات التخطيط، والتي ينبغي أن تُراعي أربعة عناصر رئيسة، هي: عنصر الزمان (أي تحديد العمر الزمني لكل فعالية سيقوم بها المعلم وكل نشاط سينفذه الطالب)؛ وعنصر المكان (أي تحديد المكان الصفي المناسب لتحقيق الأهداف المرسومة، ويشمل المكان الصفي: الغرفة الصفية العادية، ومشغل التربية المهنية، والحديقة المدرسية، وقاعة العلوم المنزلية)؛ وعنصر الإنسان، (أي تحديد أدوار طرفي عملية التعليم والتعلم؛ المعلم والمتعلم بتحديد دور كل منهما في تحقيق أهداف منهاج التربية المهنية)، أي أن يتعامل المعلم مع الطالب كشريك استراتيجي في تحقيق الأهداف المنشودة؛ وعنصر التسهيلات التربوية (أي تحديد الأجهزة والأدوات والمواد الخام اللازمة لتحقيق الهدف/الأهداف المنشودة).

2) أساليب التدريس، وهي غالباً ما يتم تحديدها وفقاً لطبيعة الهدف التربوي. ومن الأمثلة على الأساليب الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية؛ التطبيق العملي، والعرض العملي، والدروس التوضيحية، والرحلات العلمية والمشاهدات.

3) ما يرافق أساليب التدريس من مستلزمات التنفيذ (من تنظيم وإعداد وتنسيق وتوجيه وإشراف وملاحظة...الخ). حيث تسهم مثل هذه الإجراءات التنفيذية في وضع معايير للسلوك قبل وأثناء وبعد تنفيذ الموقف التعليمي، سواء كانت طبيعة الموقف تميل إلى تقديم معرفة نظرية أم إكساب المتعلمين مهارة أدائية جديدة.

4) عمليات التقويم: ومنها التقييم المبدئي/الأولي والذي يتم في بداية الموقف التعليمي، وعمليات التقييم التكويني والتي تتم أثناء الموقف التعليمي. مع التأكيد على أن مكون العمليات لا يشمل عمليات التقييم النهائي/الختامي، والتي تتم في نهاية الموقف التعليمي.

ثالثاً: مكون المخرجات

ويشتمل هذا المكون من مكونات منهاج التربية المهنية على كم واسع من العناصر، نذكر منها الأمثلة الآتية:

1) أداء الطلبة في الجوانب المعرفية على شكل نتاجات تعلمية محددة. هذه النتاجات المعرفية يمكن تقييمها أثناء الموقف التعليمي أو في نهاية الموقف التعليمي؛ إما من خلال الأسئلة الموجهة مباشرة للمتعلمين أو من خلال الاختبارات النظرية الشهرية والفصلية.

2) التغيرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلم وأداءاته بشكل عام. هذه النتاجات السلوكية يمكن تقييمها، أيضاً، أثناء الموقف التعليمي أو في نهاية الموقف التعليم؛ إما من خلال توظيف بطاقات الملاحظة، أو قوائم الرصد المختلفة، أو حتى الاختبارات الأدائية، والتي نوظف لها أدوات تقييم خاصة مثل قوائم الشطب، أو سلالم التقدير وما إلى ذلك مما سيتم توضيحه في فصل أساسيات في التقويم في التربية المهنية.

3) أداء الطلبة في الجوانب الانفعالية، والتي يمكن أن تنعكس على شكل اتجاهات وقيم يتمثلها الطلبة. وفي هذا السياق يجب التأكيد على أهمية تحقيق الأهداف، ذات العلاقة بعنصر الاتجاهات والقيم الإيجابية ضمن مكون المخرجات، التي يسعى منهاج التربية المهنية لإكسابها للطلبة في هذه المرحلة العمرية المبكرة من حياة الطالب الدراسية، وذلك مما له من أثرٍ على المتعلم فيما يتصل بمهنة المستقبل له.

وينبغي أن ندرك بأنه وبالرغم من خصوصية كل واحد من هذه المكونات التي يتشكل منها منهاج التربية المهنية (كنظام)، حاله حال المناهج الأخرى، إلا انه من الضرورة بمكان أن نؤكد أهمية النظرة التكاملية لهذه المكونات الثلاثة لأنها مترابطة فيما بينها بحيث أن كل منها يؤثر ويتأثر بالآخر. وبمعنى آخر، فإن مصفوفة الموارد التي يتم توفيرها، وفق مكون المدخلات، لتحقيق غايات محددة، سيتم تحويلها، وفق مكون العمليات، بشكل يتناسب وأهداف النظام، لنجد الناتج الفعلي، وفق مكون المخرجات، في شكل إنجازات المتعلمين المعرفية والمهارية والانفعالية.

أسس منهاج التربية المهنية

تنبثق أسس التربية المهنية من الأسس العامة لأي نظام تربوي. ففي الأردن ، مثلاً، تنبثق أسس التربية المهنية من الأسس العامة للتربية والتعليم، والتي تسعى إلى إيجاد الإنسان الصالح: المؤمن بالله، المنتمي لوطنه، والمعتز بقيادته. وهنا يجب أن نعي بأن الاختلاف في الأسس العامة للتربية والتعليم للأنظمة التربوية المختلفة يعود في أصله إلى الاختلاف في الفلسفات التربوية التي تتبناها هذه الأنظمة التربوية (الحيلة، 2002). وعليه فإن منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي يرتكز على أسس أربعة رئيسة يمكن إيجازها، كما جاء في دراسات كل من: (المصري، 1994، وسلامة، 1994، المصري، 1995، والطويسي، 1998)، في الآتي: الأسس الفلسفية، الأسس النفسية، الأسس الاجتماعية، الأسس المعرفية.

ويمكن تفصيل بعض مفردات هذه الأسس على النحو الآتي:

أولا: الأساس الفلسفي

من المتعارف عليه أن لكل مجتمع (نظام اجتماعي) من المجتمعات فلسفته الخاصة به، وبالتالي، وحكماً، فإن الفلسفة التربوية لا بد لها من أن ترتبط بشكل

مباشر بهذه الفلسفة العامة للمجتمع. وبناءً على ذلك، فإن فلسفة التربية المهنية ستأتي انعكاساً لفلسفة التربية والتعليم، لأي مجتمع من المجتمعات، تجاه المهن والعاملين بالمهن ومكانة العمل اليدوي لدى هذا المجتمع. ففي النظام التربوي الأردني فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية يُعنى بتعزيز وتكاملية الدور لدى المناهج الأخرى في إعداد الإنسان الصالح ذو الشخصية المتكاملة في مختلف جوانبها: الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية.

إذن فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية يستمد من القيم التي يؤمن بها المجتمع وتطلعاته. آخذاً بعين الاعتبار التطورات الحادثة والتزايد المتسارع للتطور التكنولوجي وطبيعة التنوعات والاختلافات للبيئات المختلفة حتى ضمن المجتمع الواحد أحياناً. وإلى جانب ذلك فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية، وبحكم حداثة التجربة، فإنه يتأثر بالفلسفة التربوية الحديثة. حيث تركز الفلسفة التربوية الحديثة على طبيعة المتعلم وطبيعة المادة التعليمية في آن معاً. وعلى نفس الدرجة من الأهمية فإن الأساس الفلسفي للتربية المهنية، وكما أسلفنا، يركز على أهمية ربط أهداف التربية المهنية بالحاجات الحقيقية للمجتمع، من خلال تعزيز القيم المجتمعية(دينياً وثقافياً ومهنياً) والتي تحض على أهمية العمل وتقدير مكانته لدى الناشئة؛ مما سيسهم في خلق جيل ينبذ ثقافة العيب ويسهم في تنمية بلاده من خلال تلبية متطلباتها.

ثانيا:الأساس النفسي

يؤكد الأساس النفسي للمناهج، بشكل عام، على وظيفة أساسية يجب أن يهتم بها منهاج التربية المهنية، وهو مراعاة حاجات المتعلمين الأساسية وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم. بالإضافة إلى أن منهاج التربية المهنية يأتي ملبياً لحاجات المتعلم الجسمية والنفسية التي تعينه على توكيد ذاته ونسج مصيره بيديه. ويجب التذكير بأهمية أن يراعي الأساس النفسي، لمنهاج التربية المهنية، أصول عمليتي التعليم والتعلم لهذه الفئة العمرية (مرحلة التعليم الأساسي). ويركز الأساس النفسي على أهمية جعل المتعلم قادراً على مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأساسية تفيده في حياته اليومية.

وفي هذا الإطار (الأساس النفسي لمنهاج التربية المهنية)، يؤكد التربويون، كما جاء، مثلاً، في الحيله (2002)، على ضرورة الاهتمام بمجموعة من المرتكزات الرئيسة، تركز في مجملها على تبني النهج الذي يهدف إلى أن تتمحور استراتيجيات التدريس حول المتعلم ليتمكن بدوره من التفاعل بإيجابية معها وبها. ومن المرتكزات، التي ينبغي أن تشكل الأساس النفسي لمنهاج التربية المهنية، الآتية:

1) الخصائص العامة للتلاميذ

ويقصد بهذا المرتكز أن للمتعلمين في مراحلهم العمرية المختلفة خصائص مختلفة، ومن الأمثلة على هذه الخصائص الآتي: الخصائص النمائية والعقلية والجسمية والانفعالية. مع تحديد خصوصية ومتطلبات كل مرحلة نمائية. إذن منهاج التربية المهنية، ووفق الأساس النفسي، يراعي ما يُقدم من معارف ومهارات، ويركز على أهمية أن تلاءم هذه المعارف والمهارات مستوى نمو المتعلم، والأخذ بعين الاعتبار طبيعة كل مرحلة نمائية، شاملة نضوجه الجسمي والذهني والعاطفي/الوجداني.

2) خصائص العملية التعليمية التعلمية

ويقصد بهذا المرتكز طبيعة عملية التعلم وأساليب التدريس التي تلائم كل مرحلة نمائية للتلاميذ وتتوافق مع متطلباتها. حيث يدفعنا الأساس النفسي للاهتمام بالمرحلة النمائية من خلال الاهتمام بالأسلوب المناسب لطرح المادة المعرفية. فمثلاً يمكن الاعتماد بشكل كبير في تقديم وطرح الحقائق المعرفية في منهاج التربية المهنية لطلبة المرحلة الأساسية الأولى (الأول -الرابع الأساسي) من خلال الانتقال بهم من المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، والاعتماد كثيراً على الوسائل الإيضاحية. في حين أن المرحلة العمرية للطلبة في الصفوف الأساسية العليا (الثامن - العاشر) قد لا تتطلب بشكل كبير رسومات إيضاحية في المنهاج، حيث تكون لديهم خبرات حياتيه تساعدهم على تشكيل الصورة الواقعية لما يتعلمونه، وهكذا. هذه العمليات من شأنها أن تراعي الحاجات النفسية للتلاميذ في المراحل العمرية المختلفة.

3) الخصائص الشخصية للتلاميذ

ويقصد بهذا المرتكز، مدى الاهتمام بما لدى المتعلمين من استعدادات يمكن التدريب عليها لتصبح قدرات، والتي بدورها قد تقود إلى تعزيز الميل الإيجابي لدى المتعلمين نحو التعلم، وهذه جميعها تعتبر من أساسيات الاهتمام بخصائص المتعلم الشخصية. حيث يعزز أهمية الالتفات إلى الفروق الفردية بين المتعلمين. وفي هذا السياق يهتم منهاج التربية المهنية في تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية نحو المهن والتعليم المهني وتعزيزها، وبخاصة من خلال ما يوفره من كم واسع من المعارف والمهارات التي تلبي خصائص المتعلمين الشخصية.

ثالثا: الأساس المعرفي

ينبثق الأساس المعرفي (العلمي) من طبيعة المادة الدراسية والمعارف والمهارات الداخلة في بناء المادة العلمية، وكذلك الكيفية التي تقدم بها هذه المادة للمتعلمين. إذ لا يمكن تربية الفرد تربية صحيحة إلا إذا جُعلت المناهج ملائمة ومنسجمة مع خصائص الأفراد العقلية وظروفهم الاجتماعية. وذلك من خلال إفساح المجال أمام تعدد الخبرات المعرفية بتأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتكنولوجية.

وفي منهاج التربية المهنية فإن وظيفة الأساس المعرفي تشمل أهمية تمييز كل مجال من المجالات المعرفية المختلفة، التي يتضمنها منهاج التربية المهنية، ببنيته الخاصة به. فعلى سبيل المثال، يشتمل التركيب المعرفي لمنهاج التربية المهنية، في غالب التجارب العالمية والعربية، على مجالات رئيسة من أكثرها تكراراً ما يلي:

1) مجال الأنشطة الزراعية.
2) مجال الأنشطة الصناعية.
3) مجال أنشطة الصحة والسلامة العامة.
4) مجال أنشطة العلوم المنزلية.
5) مجال أنشطة الحاسب وإدارة المعلومات.

هكذا يؤكد الأساس المعرفي أهمية أن تشتمل المادة العلمية/المعرفية، التي يجب أن يحتويها منهاج التربية المهنية، على كم واسع من المعارف المهنية ذات الصلة بحياة

الطالب اليومية، بحيث تشمل معظم مجالات الأنشطة آنفة الذكر وتفرعاتها من المعارف في الحقول المختلفة. إضافة إلى ذلك يهتم الأساس المعرفي في بناء هذه المعارف وتنظيمها وتسلسلها لكي تلاءم الخصائص العامة والشخصية للتلاميذ، التي تمت الإشارة لها في الأساس النفسي.

وعندما نتحدث عن الأساس المعرفي لمنهاج التربية المهنية، ينبغي أن لا يغيب عن الأذهان أنه منهاج ذو طبيعة تتكامل فيه المعرفة النظرية مع المعرفة التطبيقية. والحالة هذه تتطلب توفر مستلزمات مادية تفرضها طبيعة المادة العملية التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، مثل: (مشغل التربية المهنية، وقاعة العلوم المنزلية، والحديقة المدرسية ومختبر الحاسوب).

رابعا: الأساس الاجتماعي

ينبثق الأساس الاجتماعي للمناهج بشكل عام، وهو حال منهاج التربية المهنية، من حاجات المجتمع الذي ستطرح فيه هذه المناهج. من هنا فإن الوظيفة الرئيسة للأساس الاجتماعي لمنهاج التربية المهنية هي مراعاة متطلبات وخصائص المجتمع بشكل عام؛ وبخاصة النظام الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، والتي ترتبط بشكل أو بآخر بالسياسة العامة للمجتمع. وعندما نؤكد ذلك، فنحن نعزز أهمية مساهمة منهاج التربية المهنية في تحقيق النهضة الشاملة للمجتمع، والتي أهم أشكالها النهضة التربوية والاجتماعية لأي مجتمع من المجتمعات، وتهيئة المتعلمين للمساهمة في تلبية متطلبات التنمية الشاملة للمجتمع من خلال تهيئتهم لتلبية حاجات سوق العمل عندما يصبحوا ضمن مخرجات النظام التعليمي.

وعوداً على بدء، فكما ذكرنا في بداية هذا الباب (أسس منهاج التربية المهنية)، فإن المبدأ الثالث الذي جاء على ذكره تقرير اليونسكو (1995) "التعلم للعيش مع الآخرين" والمبدأ الرابع "تعلم المرء ليكون"، جميعها تؤكد أهمية مراعاة الوظيفة الرئيسة للأساس الاجتماعي للمناهج المدرسية بشكلٍ عام، ولمنهاج التربية المهنية وما يناظره بشكلٍ خاص.

وفي ضوء ذلك، ووفق الأساس الاجتماعي فإن منهاج التربية المهنية يهدف إلى إكساب المتعلمين مهارات رئيسة ذات مساس مباشر بما يمارسه أو يشاهده

ويلاحظه في الحياة اليومية للمجتمع الذي يعيش فيه، سواءً على مستوى البيئة الأسرية، أو المجتمع المدرسي، أو الحي أو القرية أو المجتمع المحيط على أوسع نطاقه. لذا فالأساس الاجتماعي يتطلب تزويد المتعلمين بمعارف وحقائق ومهارات ذات ارتباط وصلة بالبيئة المحيطة (البيئة الجغرافية أو البيئة المجتمعية). ويحرص الأساس الاجتماعي على تمكين المتعلمين من تطوير مهاراتهم مما سيعزز قدرتهم على حسن الاختيار والمفاضلة بين الكم الهائل من المعارف المهنية، وهذا بدوره سيسهل مهمة المتعلمين في اختيار أكثر واقعية لمهنة المستقبل، اختيار مبني على معرفتهم بحاجاتهم النفسية وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه والموازنة في ذلك. وعندما يكون اختيار المتعلم أكثر واقعية، أي يحاكي استعداداته وقدراته ويأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع الذي يعيش فيه، فإن ذلك سيسهم دون أدنى شك في نهضة مجتمعية ستكون وليدة التوجيه الصحيح والاختيار السليم لمهنٍ أسهمت وستواصل مساهمتها في تطور المجتمع.

إذن فإن الأساس الاجتماعي يراعي متطلبات العيش في واقع المجتمع الذي يطرح فيه المنهاج، ومدى ملائمته لظروف هذا المجتمع. كذلك يأخذ الأساس الاجتماعي بعين الاعتبار توظيف المعرفة لتغرس في الناشئة روح التعاون والتكافل والالتزام كبعد اجتماعي. ويسعى كذلك إلى أن يغرس في نفوس الناشئة روح النقد البناء والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة. وذلك من خلال توجيه النظام التربوي ليكون أكثر موائمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما. حيث يسهم منهاج التربية المهنية في تعريف المتعلم ببيئته وما يتوافر فيها من موجودات والتعامل معها بإيجابية، معتمدين بذلك الأسلوب العلمي في السلوك والعمل والمهنة والمجتمع والعلاقات العامة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ومتابعة.

كفاية منهاج التربية المهنية

يُعتبر التطبيق الواقعي للتربية المهنية ومفهوم التربية المهنية مرهون بكفاية وفاعلية مراحل رئيسة ثلاث، وهي ذات ارتباط وثيق ومباشر بأسس بناء منهاج التربية المهنية، من ناحية، ومكونات المنهاج من ناحية أخرى. وهذه المراحل الثلاث هي على النحو الآتي:

أولاً: مرحلة تصميم المنهاج

وهي مرحلة تشتمل على تحديد أهداف المنهاج المنبثقة عن الفلسفة العامة للتربية والتعليم. وتتضمن هذه المرحلة صياغة التركيب العام للمنهاج وتفاصيله والذي يرتكز عادة على تحليل وتحديد الحاجات الفردية والاجتماعية والموازنة بينهما. ويتم ذلك من جانب السلطة المسئولة عن النظام التربوي، مثل (وزارة التربية والتعليم)، ويكون هذا الإطار العام موحداً في جميع أنحاء البلاد، وذلك تحقيقاً للأهداف العامة للتربية والتعليم والتي هي في المقام الأول والأخير توضع لخدمة المجتمع عند تحقيقها. أي بمعنى أن تتوفر في تصميم المنهاج العناصر الآتية:

1. أن ينسجم المنهاج مع فلسفة التربية والتعليم.
2. أن يراعي المنهاج خصائص المتعلمين.
3. أن يراعي المنهاج الدقة في المادة العلمية من حيث النصوص والصور.
4. أن يراعى في المنهاج انسجام الصوّر مع المحتوى، وأن تتناسب الصوّر مع أعمار المتعلمين.
5. أن يخلو المنهاج من الأخطاء اللغوية والنحوية والمطبعية.
6. أن يعرض المادة العلمية بطريقة منطقية تتيح للمتعلمين التعلم التراكمي(الطريقة البنائية).
7. أن يزود المتعلمين بمواقف حياتية ترتبط باهتماماتهم.
8. أن يشار إلى المواقع الالكترونية ذات الصلة بمحتوى المنهاج وتطبيقاتها.

(اليونسكو،1994؛ سعادة وإبراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

ثانياً: مرحلة تنفيذ المنهاج

وهي مرحلة تشتمل على تجريب المنهاج ومراجعته وتنقيحه ومن ثم وضعه موضع التنفيذ على ارض الواقع، بالإضافة إلى الكيفية التي يجب أن يكون عليها التطبيق في البيئات المدرسية المتباينة، والقدرة على توفير مستلزمات التطبيق الأساسية. ويتم التنفيذ غالباً من قبل السلطات التربوية المحلية مثل مديريات التربية أو مكاتب التربية والتعليم، ومن قبل المعلمين أنفسهم الذين يتوجب عليهم الاهتمام "بتحقيق الترابط بين الجوانب النظرية والتطبيقات العملية في المنهج المدرسي بالشكل الذي يعود بالنفع على الطالب والمجتمع في آن معا".

وينبغي أن يعمل القائمون على تنفيذ المنهاج في الميدان التربوي على مراعاة المعايير الآتية:

1. استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على حل المشكلات والاستقصاء ن والتعلم عن طريق المجموعات، والتعلم المبني على النشاط.
2. تنمية التفكير الناقد، من خلال تعزيز آليات التفكير المستقل والتحليل والتأمل في القضايا المتنوعة التي يشتمل عليها المنهاج.
3. تشجيع المتعلمين على عمل البحوث ومساعدتهم على التعلم مدى الحياة.
4. توجيه المعلمين لعرض مادة المنهاج بشكل مناسب دون الإسهاب أو الاختصار الزائد، مع مراعاة توضيح معاني المفاهيمٍ والمصطلحات الجديدة.
5. تعزيز التكاملية بين أساليب التدريس العادية ومنظومة التعلم الالكتروني، من خلال توظيف مواقع الانترنت، البريد الالكتروني، الأقراص المدمجة، التقنيات التربوية الأخرى مثل: المجس، المسح الضوئي، والمسجل (اليونسكو، 1994؛ سعادة وإبراهيم، 2001، وزارة التربية والتعليم، 2008).

ثالثاً: مرحلة التقييم

وهي تلك المرحلة التي تهتم بمعرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة، وهل جاء التنفيذ والتطبيق ملبياً ومستجيباً للأهداف التي صمم لأجلها المنهاج. وتتضمن هذه المرحلة أشكال ومراحل التقويم المختلفة (المبدئي، التكويني، والختامي)، حيث يقوم المعلمون بتقويم طلابهم من خلال الاختبارات الأسبوعية والشهرية والفصلية، ويعمل المشرفون التربويون على تقويم المعلمين من خلال الزيارات الصفية والورش التربوية.... الخ وهكذا. وتتطلب مرحلة/عملية تقييم المنهاج أن يراعى القائمون على تنفيذ المنهاج في الميدان التربوي مدى تحقق المعايير ذات الصلة بالتقويم، والتي نذكر منها المعايير الآتية:

1. أن تتوافق استراتيجيات التقويم التي يوظفها المعلم مع تلك الواردة في الإطار العام للمنهاج والتقويم. ونذكر منها: التقويم المبني على الأداء، الاختبارات القصيرة، وتقييم الذات.
2. أن تتوفر الأدوات المتنوعة للتقييم، مثل: قوائم الرصد، سلالم التقدير، سجل وصف سير العمل، والسجل القصصي.

3. أن تتضمن طرائق التقييم عمليات تقييم أداء المتعلمين في المستويات العليا والدنيا (مثل تصنيف بلوم للمهارات العقلية العليا والدنيا).

4. أن تتكامل طرائق التقييم مع منظومة التعلم الالكتروني. (اليونسكو، 1994؛ سعادة وابراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى

يُقصد بمفهوم التكامل بشكل عام، ذلك التنظيم الذي يشتمل على الخبرات/المعارف العامة والمشتركة، والخبرات/المعارف الخاصة في آن معاً. أما التكامل بين المناهج فيقصد به، ذلك الربط بين المناهج الدراسية حيثما أمكن، من خلال الربط بين الخبرات والمعارف الواردة في المباحث الدراسية المتعددة، لأجل تثبيتها في ذهن المتعلم ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام وليس عن طريق التخزين فقط. وعليه فإن الربط بين الخبرات والمعارف الواردة في منهاج التربية المهنية، والخبرات والمعارف الواردة في المناهج الدراسية الأخرى(ضمن مرحلة التعليم الأساسي)، ما هو إلا صورة من صور التعليم التكاملي العديدة.

وتشير نظريات بناء المناهج وتطويرها إلى أن المنهاج المبني على أساس التكامل مع المناهج الأخرى، هو منهاج أكثر واقعية وأكثر ارتباطاً بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته. وما يبرر واقعية المنهاج المبني على أساس التكامل مع المناهج الأخرى؛ أن أية مشكلة يواجهها المتعلم غالباً ما يتطلّب حلها أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلمها الفرد، كما أن ارتباط المنهاج بالحياة والبيئة يحفز الطالب ويزيد من ميله إلى دراستها، مما ينمي ميول واتجاهات ايجابية نحو تعلم المعرفة وربما إنتاجها. وفي منهاج التربية المهنية نجد أننا أحوج ما نكون للتأكيد على هذا النمط عند بناء وتطوير منهاج التربية المهنية (تحسين، 2004؛ كشك،2005).

أنواع التكامل في مناهج التربية المهنية

تتكامل المناهج بشكل عام وفق نمطين رئيسين هما: التكامل الأفقي والتكامل الرأسي، وفي منهاج التربية المهنية يمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

التكامل الأفقي

ويُقصد به ذلك النمط من التكامل الذي يتم عن طريق إيجاد العلاقة الأفقية بين المجالات المختلفة التي تتكون منها المناهج، حيث يركز الاهتمام على موضوعات

ذات عناصر مشتركة بين مجالات متصلة. فالربط بين المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطالب في مبحث التربية المهنية، وتلك التي يتعرض لها في المباحث الأكاديمية يُعد شكلا من أشكال التكامل الأفقي (اليونسكو، 1994ج2).

وهناك أمثلة على هذا النمط من التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، ومن هذه الأمثلة الآتي:

- توظيف ما تعلمه أو قد يتعلمه الطالب من أساسيات الكهرباء في الفيزياء، حول التوصيل على التوازي والتوصيل على التوالي مثلاً، لفهم مهارة التمديدات الكهربائية العملية التي ينفذها من خلال أنشطة المجال الصناعي في التربية المهنية.
- الربط بين ما يدرسه الطالب في التربية المهنية عن الرسم الهندسي في المجال الصناعي، وما يدرسه/سيدرسه في الرياضيات عن الأشكال الهندسية المختلفة، وما يدرسه/ سيدرسه في التربية الفنية عن رسم الأشكال المختلفة، وما يدرسه أو سيدرسه عن رسم الخرائط وتوضيح المناطق الجغرافية في مباحث الجغرافيا والاجتماعيات، وهكذا.
- استخدام المفاهيم العلمية التي يدرسها الطالب في موضوع العلوم الحياتية عن التكاثر الخضري في تشكيل تهيئة لما يدرسه/ سيدرسه الطالب عن تكاثر النباتات في مجال أنشطة المجال الزراعي من منهاج التربية المهنية.
- توظيف قدرات الطالب في التعامل مع العمليات الحسابية المختلفة التي درسها/يدرسها في مادة الرياضيات لتسهل مهمته في وعي مفهوم الحسابات الجارية والتوفير أو فهم عمليات الإيداع والسحب ...الخ في النشاط الاقتصادي والتجاري من منهاج التربية المهنية.

نلاحظ مما سبق أن الطالب يتعرض إلى المهارة/الخبرة الواحدة بأكثر من شكل وبأكثر من لون وبأكثر من طريقة. وهذا النمط بدوره سيسهم في نقل المبادئ والمعارف التي يتعلمها الطالب في منهاج التربية المهنية إلى أي من المناهج الأخرى، والعكس صحيح؛ فإن الطالب ينقل المبادئ والمعارف التي يتعلمها أو قد تعلمها في المناهج الأخرى إلى مناهج التربية المهنية. وقد يكون التكامل بين مجالات المعرفة للمناهج المختلفة ضمن نفس المستوى الصفي/العمري، وذلك في ترابط يوضح قيمة

ما يتعلمه المتعلم في مختلف المناهج في الصف الواحد، مثال: تناول منهاج اللغة العربية للصف الثاني الأساسي موضوع استعمال الدواء، وتناول منهاج التربية المهنية للصف الثاني الأساسي لنفس الموضوع ولكن بصيغة تناول الدواء. وقد يكون التكامل بين مجالات المعرفة للمناهج المختلفة ضمن مستويات متفاوتة نوعاً ما، كأن يتناول منهاج التربية المهنية في مستوى الصف الخامس الأساسي موضوع زراعة البذور، ويتناول كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي موضوع التكاثر بالبذور (سعادة وابراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

التكامل الرأسي

ويقصد به ذلك النمط من التكامل الذي يتخذ المنحى المحوري في بناء المعرفة وتكاملها، والارتقاء بالمنهاج عمقاً واتساعاً وتداخلاً في المجالات المختلفة. أي بمعنى أنه كلما ارتقى الطالب من صف إلى صف أعلى يلمس العلاقة الرأسية بين المجالات المختلفة التي يتكون منها المنهاج، حيث يركز الاهتمام على موضوعات ذات عناصر مشتركة. ويؤخذ بعين الاعتبار المجال المعرفي، والتسلسل المنطقي في بنائية المعرفة، والتوقيت الملائم لطرح كل مجال وكل جزئية من المعرفة بما يتناسب والخصائص النمائية للمتعلمين.

ويعتبر منهاج التربية المهنية من المناهج التي تتسم باتساع وتنوع قاعدة المعارف والخبرات التي يشتمل عليها. حيث أن القاعدة العريضة من الخبرات المهنية التي يتعرض لها الطالب، في مرحلة التعليم الأساسي، من خلال المجالات المهنية المختلفة، وبخاصة المجالات: الزراعية، والصناعية، والإدارة والاقتصاد المنزلي، والصحة والسلامة العامة، تفسح المجال لإمكانية الربط بين هذه الموضوعات كشكل من أشكال التكامل. ثم ماذا سيقدم للطالب ضمن المجال الواحد في الصفوف المختلفة، بحيث يلحظ أن يدرس جميع المجالات المهنية الآنفة الذكر كلما ارتقى الطالب من صف إلى صف أعلى، ولكن بتسلسل واضح ومنطقي. أي أن المعلم الجيد يستطيع البدء في مراحل التعليم الأولية بطرح المشكلات والموضوعات المناسبة للمستوى، وفي مستوى أعلى يقدم التطبيقات ذات الأفكار الأعمق ويتدرج في ذلك ليصل إلى المستوى المرجو من تحقيق الأهداف المرسومة (سعادة وابراهيم، 2001؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

فوائد الأخذ بمبدأ التكامل في بناء منهاج التربية المهنية

لقد أكدت الكثير من الدراسات التربوية، مثل اليونسكو (1994ج2)، على أهمية المبدأ التكاملي، في تدريس المهارات المهنية، لما تحققه من فوائد ومزايا. ويمكن أن نشير إلى بعض هذه الفوائد والمزايا على صعيد طرفي عملية التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: على صعيد المعلم

يسهم مبدأ التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، في جانب المعلم، في مساعدة المعلم على الآتي:

1. إتاحة الفرصة أمام المعلم لاستخدام طرق مختلفة في التعليم، بما فيها العمل في مجموعات والأنشطة العملية.
2. إعطاء المعلم بعض المرونة في توسيع دائرة الأساليب التدريسية ذات المدخلات المفتوحة (Open Entry/ Open Exit).
3. إعطاء المعلم الحرية في اختيار الوحدات التعليمية التي تناسب المتعلمين بما يتفق وميوله واستعداداته وقدرته، وكذلك من خلال مراعاة إمكانيات وظروف المدارس المختلفة وممارسة الممكن من الأنشطة التعليمية المناسبة بتوائم، في التوقيت، مع ما يطرح في المناهج الأخرى.
4. إتاحة الفرصة أمام المعلم لإثراء موضوعات الكتاب وتطوير الروابط بين المباحث المختلفة.
5. إفساح المجال أمام المعلم لتقبل أفكار المتعلمين والتفاعل معها، وبخاصة ما يطرحه المتعلمون مما تعلموه في المناهج الأخرى حول نفس الموضوع المطروح في منهاج التربية المهنية، مما يعزز الشراكة الإستراتيجية للمتعلم في عملية التعليم والتعلم.
6. إضفاء الصبغة التربوية على تعلم المهارات المهنية، ومجالات العمل المختلفة، وتسمى مثل هذه الحالة ب Educationalisation of Job.

ثانياً: على صعيد الطلبة

يسهم مبدأ التكامل بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، في جانب الطلبة، في مساعدة الطالب على الآتي:

1 - يوفر الفرصة أمام الطالب لممارسة المهارات بأكثر من شكل وبغير طريقة، أي من خلال أساليب تدريسية متعددة.

2 -يمنح الطلبة قابلية تطوير المعارف والمهارات التي تعلموها في منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، مما قد يوفر فرصة التقدم في الأداء وقد يصل الطالب أحيانا إلى حد الإتقان.

3 - يتيح المبدأ التكاملي المجال أمام الطلبة للوصول إلى المعرفة من خلال أكثر من مصدر، مما يعزز عملية اكتساب المعرفة بأكثر من شكل، وبالتالي فإن تكرار تعرض الطالب للمعرفة ذاتها بأكثر من شكل سيسهم في اكتسابها بشكلٍ يستعص على النسيان.

والجدول الآتي، يعطي بعض الأمثلة الواقعية والموثقة على هذا المبدأ التكاملي بين منهاج التربية المهنية والمناهج الأخرى، حسب مناهج مرحلة التعليم الأساسي في الأردن:

أمثلة على التكامل بين التربية المهنية والمباحث الأخرى

اللغة العربية	
الثاني س	طيارة الورق
	استعمال الدواء
	طف الزيتون
	بائع الحلوى
الخامس س	طبيب الأسنان
العلوم	
الثاني س	السلامة في المنزل والبيئة
الثاني س	تكثير النباتات بالبذور
السادس س	العفن والبكتيريا + فساد الأغذية
السادس س	توصيل الدارة الكهربائية

التربية الإسلامية

الثاني س	النظام وترتيب الفراش
الثاني س	النظافة
الخامس س	آداب الطريق
	الرياضيات
الثاني س	النقود

التربية المهنية

الأول س	النظافة
الثاني س	النقود
الثاني س	ترتيب الفراش
الثاني س	تناول الدواء
الثاني س	سلامة عامة وتوعية مرورية
الرابع س	الأطعمة المكشوفة
الخامس س	المحافظة على الطريق
الخامس س	زراعة البذور
الخامس س	أسنانك النظيفة
السادس س	خزن الأطعمة
السادس س	جني ثمار الزيتون
السادس س	توصيل الدارة الكهربائية

الخلاصة

يُستخلص مما تم تناوله في هذا الفصل، بأنه من الضرورة بمكان التأكيد على مجموعة مرتكزات منها الآتي:

1. أن منهاج التربية المهنية ينبغي أن يصاغ على هدى مبادئ أربعة هي: التعلم للمعرفة، التعلم للعمل، التعلم للعيش مع الآخرين والتعلم لنكون.

2. أن إعداد وتصميم منهاج التربية المهنية ينبغي أن يتم بمشاركة واسعة من قبل كل من له علاقة بمجالات التربية المهنية، وبخاصة المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة في ميدان تدريس التربية المهنية.

3. أن يؤخذ بعين الاعتبار، من قبل القائمين على تصميم وتطوير منهاج التربية المهنية، التطورات الحادثة والتزايد المُتسارع للمعرفة والتطورات التكنولوجية المعلوماتية.

4. ينبغي أن يركز الاهتمام بشكل أكبرعلى النشاطات العملية والتمارين التطبيقية للمعارف التي يشتملً عليها منهاج التربية المهنية، وذلك بشكل يسهم في تكوين المهارات الحياتية، وربط هذه المعارف والمهارات المهنيةً بالبيئة والحياة اليومية للمتعلم.

5. مراعاة تحقيق التكامل الأفقي والتكامل الرأسي في بناء منهاج التربية المهنية لما لذلك من أهمية في منع التداخل والتكرار بنمطية واحدة، بالإضافة لأهمية الربط بين الخبرات والمعارف الواردة في المناهج الدراسية المتعددة، وتلك الواردة في منهاج التربية المهنية؛ لأجل تثبيتها في ذهن المتعلم ليصبح التعامل عن طريق الاستخدام وليس عن طريق التخزين فقط.

6. أن تتكامل مكونات وأسس منهاج التربية المهنية فيما بينها، بحيث لا يمكن الاهتمام بأساس أو مكون وإهمال الآخر. بل إن أي خلل يعتري أي من المكونات الثلاثة أو الأسس الأربعة التي درسناها، فإنه سيؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على وظيفة المكونات أو الأسس الأخرى، من خلال تدني كفاية المنهاج.

7. إن الاهتمام، بجميع عناصر الأسس والمكونات، يجب أن لا يستأثر به المنهاج لمستوى عمري دون آخر. فمثلاً عندما نتحدث عن وظيفة الأساس المعرفي فإن ماهية هذه الوظيفة واحدة ولكن فإن المنحى الذي تؤدى به هذه الوظيفة يجب أن يتواءم مع طبيعة المرحلة العمرية أو العقلية للمتعلمين، وهكذا.

8. ينبغي مراجعة أسس ومكونات المنهاج ووظائفها من فترة لأخرى لتبقى مواكبة لكل التطورات ومتطلبات العيش في زمن الثورة المعرفية والتكنولوجية والتي أصبحت أهم سمات مجتمع القرن الحادي والعشرين.

ولترجمة أسُس ومكونات منهاج التربية المهنية إلى واقع ملموس، نجد أن بعض التجارب العالمية قد اتخذت خطوات واسعة في هذا السياق. ففي التجربة الأردنية حددت معايير محتوى المنهاج المُطوّر بالتأكيد على الآتي: حداثة المعلومات، ربط المعارف التي يشتمل عليها المنهاج بواقع العمل والحياة، التنويع في مصادر المعرفة، تنوع مجالات محتوى المنهاج، التركيز على المعارف التي تُنمي لدى المتعلم مهارات التفكير العليا، الاهتمام بالمنحى التطبيقي في التعلم، وأخيراً الاهتمام بالبنية المعرفية للمفاهيم والمعارف الواردة في المنهاج (وزارة التربية والتعليم، 2008).

من ناحية أخرى، فإن المتفحص لمنهاج التربية المهنية، وفق التجربة الأردنية، يستخلص أن الخط العريض الرابع من منهاج التربية المهنية في الأردن (الخطة الدراسية لمختلف صفوف مرحلة التعليم الأساسي) قد حدد عدد الحصص الأسبوعية لمادة التربية المهنية وهي: حصة واحدة لكل من الصفوف الأربعة الأولى: حصتان للصفوف من الخامس وحتى السابع الأساسي: وأربع حصص للصفوف من الثامن وحتى العاشر الأساسي. أما الإطار العام للأساليب والوسائل والأنشطة الكفيلة بتحقيق أهداف المنهاج فقد وضحها الخط العريض السادس من الخطوط العريضة لمنهاج التربية المهنية. وهذا كله يؤكد أن التجربة الأردنية قد أفادت من التوجهات العالمية في بناء المناهج بعامة ومنهاج التربية المهنية بخاصة.

ولتعزيز فاعلية منهاج التربية المهنية وتحقيق الأهداف المرجوة، فمن الأهمية بمكان، أن نختم بالتأكيد على مراعاة مجموعة من الأمور في الوسائل والأنشطة التي يتم توظيفها لأغراض تطبيق التربية المهنية، ومن هذه الأمور الآتية:

1) التركيز على الناحية التطبيقية(من خلال توظيف أساليب تدريسية مثل: العرض العملي، والتطبيق العملي والمشاهدات ...الخ).

2) اختيار الوسيلة من المواد البسيطة المتوافرة في البيئة المحلية، وذلك لتوضيح المفاهيم المختلفة للمتعلم.

3) أهمية قيام المتعلم بالتطبيق العملي من خلال العمل في مجموعات أو بشكل فردي للوصول إلى الأهداف المرجوة.

الفصل الرابع

نماذج وتجارب عالمية
في تدريس التربية المهنية

- مقدمة.
- التربية المهنية على الصعيد العالمي.
- التربية المهنية على الصعيد العربي.
- التجربة الألمانية في تدريس التربية المهنية.
- التجربة الأمريكية في تدريس التربية المهنية.
- التجربة البريطانية في تدريس التربية المهنية.
- التربية المهنية في الدول العربية (كأمثلة على الدول النامية).
- التجربة المصرية في تدريس التربية المهنية.
- التجربة السورية في تدريس التربية المهنية.
- التجربة الفلسطينية في تدريس التربية المهنية.
- التجربة الأردنية في تدريس التربية المهنية.
- الخلاصة.

نماذج وتجارب عالمية في تدريس التربية المهنية

مقدمة

يتسع اهتمام الأنظمة التربوية بالتعليم المهني والتقني ليشمل تنامي الاهتمام، وعلى المستويات العالمية والعربية، بطبيعة المعارف المهنية التي يمكن تضمينها كجزء لا يتجزأ من مناهج التعليم الأساسي. حيث أن هناك، في عصرنا الحاضر، إيمان قاطع لدى جمهرة من التربويون بأن على التعليم أن يساهم في تنمية شخصية المتعلم بشكل متوازن من كافة النواحي. بالإضافة لذلك فترى هذه الجمهرة من التربويين بأنه يجب أن يكون إعداد المتعلم مرتبطاً بالتنمية وبحاجات المجتمع. وإلى أبعد من ذلك فيشير بعضهم إلى أنه وعلى الرغم من الاهتمام الذي توليه النظم التربوية لتحقيق التكامل والتوازن بين مخرجات التعليم العام والتعليم المهني لصالح الأفراد والمجتمعات، إلا أن هناك ثمة مشكلات تعاني منها بعض أنظمة التعليم ناتجة عن عزوف/إحجام الطلبة عن الالتحاق ببرامج التعليم المهني بسبب النظرة السلبية للعمل والتعليم المهني، والتوجه نحو الدراسات النظرية والتخصصات الأكاديمية. وهذا بذاته يتطلب جهوداً كبيرة ورغبة أكيدة لدى صناع القرار للتركيز على تنمية مفاهيم ومعارف ومهارات عملية فرضتها الحياة، وذلك بغية خلق مفهوم إيجابي نحو العمل المهني وتعلم المهن المختلفة، وبغية الإسهام في تهيئة المتعلم لسوق العمل أو مواصلة تعليمه في المراحل التعليمية اللاحقة.

في ضوء ما تقدم، إذن نحن بحاجة إلى عملية منهجية مخططة تهدف إلى إكساب المتعلم المفاهيم المهنية، والاتجاه الإيجابي نحو المهن والتعليم المهني، والسلوك المهني الأدائي المبني على المعرفة النظرية والمفاهيمية الصحيحة. وينبغي التأكيد على أن المنهاج الذي سيتضمن مثل هذه المفاهيم والمعارف سيعتمد على تعليم وتعلم المهارات العقلية-اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة، (وليس تعلم المهن نفسها كما هو الحال في المدارس المهنية). ومن المحاولات الطموحة والجادة في هذا المجال تلك التي أكدت على أهمية إدخال منهاج التربية المهنية كعنصر أساس من مناهج التعليم الأساسي بما يمكن أن يوفره من فرص التهيئة المهنية للطلبة، وما يمكن أن يسهم به، منهاج التربية المهنية، من تجسير الفجوة بين التعليم العام والتعليم المهني.

وينبغي أن يتم ذلك كله بشكل يحقق الهدف الأسمى وهو بناء شخصية المتعلم وتطويرها إلى أقصى حد ممكنٍ؛ ليشعر كل متعلم بأنه ذا قيمة ايجابية في المجتمع الذي يعيش فيه، وبأن ما يتعلمه هو ذا مساس مباشر بحياته وحياة مجتمعه اليومية.

التربية المهنية على المستوى العالمي

في ضوء ما تقدم، حول أهمية التهيئة المهنية للمتعلمين وأهمية المضامين المهنية في المناهج المدرسية، جاء تنامي الاهتمام العالمي بالتربية المهنية بمفهومها الحديث، كمنهاج مستقل إلى جانب مناهج التعليم الأساسي، إثر توصيات العديد من المؤتمرات العالمية؛ مثل مؤتمر مراكش 1970، ومؤتمر اليونسكو 1974، ومؤتمر أبوظبي 1977، والتي دعت جميعها إلى أهمية تطوير النُظم التربوية بشكل يمكنها من مواكبة المستجدات والتحولات العالمية المعاصرة. وفي هذا السياق يشيرً سلامه (1994) إلى تأكيد اليونسكو فيما يتعلق باعتبار التعليم الفني والمهني جزءاً من العملية التعليمية التعلمية. بالإضافة إلى ما أكدته المادة (76) من التوصية المعدلة التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة (الخاصة بالتعليم المهني والتقني)، والتي عقدت في باريس 1974م، حيث أكدت على أنه لابد من إدخال العنصر المهني العملي للمناهج المدرسية. ووصفت النظام التعليمي الذي يغفل العنصر المهني في مناهجه بأنه نظام تربوي قاصر وغير متوازن. سيما وأن العنصر العملي المهني يُنمي لدى المتعلم الاتجاهات السليمة نحو العمل والمهن والعاملين في المهن، بالإضافة إلى أنه يزود المتعلم بمهارات حياتية ستنعكس حتما بشكل إيجابي على ممارساته وسلوكياته وطريقة تفكيره. وبالتالي فإن النظام التربوي لا يكون أحادي البعد بحيث يزود المتعلم فقط بالمعلومات والمهارات الذهنية فقط، بل يهتم بالمهارات اليدوية ويعزز ربط التعليم بالعمل (الوالي، 1983؛ سلامه، 1994؛ الطويسي، 1998).

وعلى الرغم من أن مفهوم التربية المهنية قد أخذ مكانته في الأدب التربوي العالمي بعد عام 1974م، أي بعد مناقشات المؤتمر العام لليونسكو في جلسته الثامنة عشرة عام 1974م، فإن الدراسات التربوية التي سبقت 1974م أشارت إلى بعض التجارب العالمية في مجال تدريس التربية المهنية. حيث أدخلت التربية المهنية إلى الأنظمة التربوية في بعض الدول الصناعية، مثل ألمانيا وأميركا، في أعوام سبقت 1974م. واعتمدت التجارب العالمية مسميات عدة مرادفة لمسمى منهاج التربية

المهنيـة. فعلى سبيل المثال تدعى التربية المهنية بمسمى: (الأعمال اليدوية) في سنغافورة، و(التربية الفنية والعملية، والأشغال اليدوية) في السويد، و(الأشغال اليدوية أو الفنون التطبيقية) في كوريا، و(المهارات اليدوية) في هولندا، و(الأشغال اليدوية والأعمال المنزلية) في اليابان، و(المهارات العملية) في مصر، و(التربية التكنولوجية) في كل من الجزائر وفلسطين، و(التربية التقنية) في تونس، والتربية المهنية في الأردن والسعودية وعُمان وسوريا، وكثير من البلدان العربية. بالإضافة إلى مسميات عديدة سنستعرضها عند الحديث عن تجارب عالمية، في تدريس التربية المهنية، بعينها. (فضيل، 1993؛ الطويسي، 1998).

يستنتج مما سبق بأن تزويد المتعلمين بمعارف مهنية، ذات بعد نظري وعملي، في مرحلة التعليم الأساسي، يعتبر توجهاً تربوياً ريادياً يهدف إلى تنمية الاستعدادات والقدرات والميول الفردية وتوظيفها لتسهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المهن والعاملين فيها. وتشير الكثير من وثائق اليونسكو، وعلى سبيل المثال لا الحصر اليونسكو (1994) وحوامدة (2001)، إلى أن بلدانا متقدمة صناعيا مثل كوريا واليابان أدخلت التربية المهنية إلى مناهجها التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي كمباحث مستقلة، أما في المرحلة المتوسطة فتدرس بعض المقررات المهنية كمواد إجبارية. وإلى أبعد من ذلك فإن العديد من الدول في العالم عملت على تعزيز تجربة المدرسة المنتجة من خلال اهتمامها بما ينفذ من مهارات مهنية، أثناء حصص مبحث التربية المهنية، ذات صلة بالإنتاج في البيئة المحيطة. ففي اليابان مثلاً، يُشارك طلبة الصف الخامس الأساسي في تجميع أجزاء الساعات، ويشارك طلبة الصف السادس الأساسي في تجميع أجزاء الكاميرات ... وهكذا.

التربية المهنية على المستوى العربي

يُشير الأدب التربوي في العقدين الأخيرين إلى تنامي اهتمام الباحثين العرب بالتربية المهنية بمعناها الحديث، حيث يؤكد فضيل(1993)، وجرادات (1995)، وسلامه (1996) وغيرهم، أن التربية المهنية من الموضوعات التي لاقت اهتماما قطرياً وإقليمياً وعالمياً، وذلك لأهميتها في الإسهام في تنمية شخصية المتعلم، وتنمية قيمة حضارية ينبغي غرسها في نفوس الناشئة ألا وهي قيمة العمل المهني. بالإضافة إلى أهمية أن تلقى التربية المهنية، من جهة، اهتماماً يوازي اهتمامها

بتنمية المهارات العملية والتكنولوجية لدى الأفراد واهتمامها بصقل هذه المهارات لمستويات أعلى من الأداء والتطبيق لدى المتعلمين، ويوازي اعتبارها كقاعدة أساسية في التهيئة المهنية والتكنولوجية، من جهة أخرى. وتعتبر التربية المهنية من المناهج الدراسية حديثة العهد في خطط الأنظمة التربوية العربية.

ويُشير سلامة (2002)، إلى أن أول أشكال التربية المهنية، ضمن مفهومها التقليدي، وفق مناهج الأنظمة التربوية العربية جاء في عقد الخمسينيات من خلال مدخل الأنشطة المهنية. ومع التطورات التي طرأت على أنظمة التعليم العربية في الحقبة الماضية، وإعادة ترتيب أولويات العملية التربوية فلقد اختلطت الأمور على المشرع التربوي، فلم يتبلور في عقلية المشرع التربوي العربي المفهوم الحديث للتربية المهنية. لكن توصية اليونسكو المعدلة (1974)، جاءت لتؤكد أهمية المفهوم الحديث للتربية المهنية. ويقوم المفهوم الحديث للتربية المهنية على أساس أن يكون هناك منهاج يُدرّس لطلبة التعليم الأساسي، إلى جانب المناهج الأخرى، ويشمل كم واسع من المهارات المهنية التي تفيد المتعلم ويمكن توظيفها في حياته اليومية. فازداد الاهتمام بالتربية المهنية على مستوى الأنظمة التربوية العربية كما هو الحال على المستوى العالمي. وتجسد هذا الاهتمام بإدخال التربية المهنية إلى الأنظمة التربوية العربية، ولكن تحت مسميات مختلفة وأهداف متنوعة وإن كانت كلها تستجيب بطريقة أو بأخرى إلى مسوغات مشتركة. ووفقاً لهذه المسوغات، (التي سنوردها لاحقاً)، وجدت الأنظمة التربوية العربية أنه لزاماً عليها أن ترسخ فهم تقدير العمل والعاملين في المهن المختلفة، وأن تأخذ مثل هذه الجوانب نصيبها من الاهتمام عند مراجعة العملية التربوية ليتم تعميم الفائدة على نطاق واسع. وبناء عليه ينبغي أن تكون التربية المهنية عنصراً في المناهج الدراسية ابتداءً من مرحلة التعليم الأساسي وحتى المرحلة الثانوية.

وتأسيساً على كل ما تقدم فقد أدخلت التربية المهنية إلى مناهج التعليم الأساسي في كثير من الدول العربية، مثل تونس، الجزائر، مصر، الأردن، سوريا، ولكن بصيغ متباينة أحياناً، ومتماثلة إلى حد ما أحياناً أخرى. فمثلاً التجربة الأردنية والتجربة المصرية تتماثلان في مرونتهما وانفتاحهما، وذلك من خلال إعطاء الطلبة والمدارس مجالاً للاختيار من المجالات المهنية المتاحة حسب الظروف المدرسية ومدى توافر متطلبات تطبيق المجالات المهنية المختلفة. في حين تختلف

عنهما التجربة الجزائرية من خلال فرضها مضموناً واحداً على جميع الطلبة وأسلوباً موحداً، وإن كان المؤلف يرى بأن التطوير الذي طرأ أخيراً على التجربة الأردنية، وبخاصة في الصفوف من الأول الأساسي إلى الصف السابع الأساسي، جعلها (أحياناً) أقرب إلى التجربة الجزائرية في أنها تشكل أنموذجاً ثابتاً غير مرن (فضيل، 1993؛ وزارة التربية والتعليم، 2008).

أما فيما يتصل بمسوغات ومبررات إدخال عنصر التعليم المهني(التربية المهنية) إلى المناهج المدرسية في الدول العربية، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، فتشير الكثير من الدراسات العربية، في مجال التعليم المهني والتربية المهنية، إلى العديد من هذه المسوغات والمبررات. ويمكن إيجاز بعضاً منها في الآتي:

1. يتوقع من أن تدريس التربية المهنية ومضامينها في المناهج المدرسية العربية سيسهم في الحد من مشكلة عزوف المتعلمين عن الالتحاق ببرامج التعليم المهني.
2. يتوقع من أن تدريس التربية المهنية ومضامينها في المناهج المدرسية العربية سيسهم في الحد من النظرة الاجتماعية السلبية(الدونية) نحو العمل المهني واليدوي.
3. يتوقع من أن تدريس التربية المهنية ومضامينها في المناهج المدرسية العربية سيسهم في تلبية حاجات الأفراد وبعض الحاجات المجتمعية للمجتمعات التي يعيش فيه أو يشكلها هؤلاء الأفراد.
4. يتوقع من أن تدريس التربية المهنية ومضامينها في المناهج المدرسية العربية سيسهم في تعزيز كينونة التربية المهنية باعتبارها اللبنة الأساس للتعليم المهني بما تحتويه من مدى واسع من مهارات مجالات التعليم المهني المختلفة.
5. يتوقع من أن تدريس التربية المهنية ومضامينها في المناهج المدرسية العربية، سيسهم في تعزيز الجهود التي تعظم أهمية تعرض المتعلمين في سني تعليمهم الأولى إلى خبرات عملية لها مساس بخبراتهم الحياتية اليومية.
6. يتوقع من أن تدريس التربية المهنية ومضامينها في المناهج المدرسية العربية سيسهم بتعزيز الجهود الرامية إلى بناء شخصية إنسانية متكاملة. وهذا، (بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة/المتكاملة)، بدوره يقتضي، وحسب رأي

بعض التربويون، أمثال بستالوتزي، عدم اقتصارها على تربية العقل بل يجب تربية القلب واليد أيضا حيث أن هذه الأعضاء تكمل بعضها بعضا.

وتالياً استعراض موجز، ووفق عناصر مشتركة، لبعض التجارب والنماذج العالمية والعربية في تدريس التربية المهنية.

التجربة الألمانية في تدريس التربية المهنية

جاء الاهتمام الألماني بدمج المضامين المهنية في مناهج التعليم المدرسي في مرحلة مبكرة، حيث أولت الحكومة الألمانية اهتماماً خاصاً بالتعليم المهني، ولذا اهتمت بتزويد الناشئة بكم واسع من المهارات المهنية التي يمكن أن تسهم في تهيئتهم لمواجهة تحديات المستقبل. ولذلك وفي عام 1964م تبنت اللجنة الاستشارية للخبراء التربويين في ألمانيا توصية تؤكد ضرورة إدخال مبحث التربية المهنية واعتباره جزءاً من المناهج التربوية ضمن النظام التربوي الألماني. وكان الهدف العام للتربية المهنية هو "تعزيز الفهم الصحيح للحياة الواقعية" ، وتمت ترجمة هذا الهدف العام من خلال أهداف خاصة يمكن إيجازها في ثلاثة محاور رئيسة، هي على النحو الآتي:

1) توجيه المتعلمين نحو تعلم مهارات مهنية، ذات مساس بحياتهم اليومية.
2) تطوير وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المهني والعاملين في المهن.
3) مساعدة المتعلم في اكتشاف قدراته، وبالتالي تسهيل مهمته في اختيار مهنة المستقبل.

وبشكل عام فإنه من الضرورة بمكان الإشارة إلى أن التربية المهنية حسب التجربة الألمانية ليست برنامجاً تدريبياً تهدف لإعداد المتعلمين لسوق العمل بل هي تهيئة مهنية تُدرّس ضمن برنامج التعليم العام. ويتم تطبيقها من سن 4سنوات إلى سن 15 سنة، أي من الروضة إلى ما يكافئ الصف العاشر الأساسي (الطويسي، 1995؛ Marshall 1991؛ الطويسي، 1998).

التجربة الأمريكية في تدريس التربية المهنية

ينبغي بداية الإشارة إلى التباين بين الولايات المختلفة في أمريكا(تبايناً جغرافياً واجتماعياً)، وأحياناً قد نجد تبايناً بين إدارات التربية والتعليم ضمن الولاية

الواحدة. وقد يُعزى مثل هذا التباين إلى تباين البيئة، سواءً الاجتماعية منها أو الجغرافية. فالولايات المتحدة هي قارة مترامية الأطراف، ولذا فينشأ عن تباين بيئاتها تبايناً في الحاجات المجتمعية من ولاية لأخرى أو إدارة تربوية لأخرى ضمن الولاية الواحدة. وهذا التباين بدوره يُملي على مطوري المناهج في الولايات المتحدة إلى إعطاء بعض المرونة للتخفيف من مثل هذا التباين، من خلال المرونة في طبيعة محتوى الأهداف التربوية من ولاية لأخرى، مع المحافظة على بعض المضامين المشتركة بين المناهج التي تدرس في الولايات المختلفة. وهذا الحال ينسحب على منهاج التربية المهنية، الذي كان يُسمى بشكله التقليدي، في أمريكا، (فن الصناعة). أما حديثاً، فإن التربية المهنية قد أدخلت للنظام التربوي الأمريكي منذ عام 1970م. أدخلت تحت مسمى (التربية الحرفية)، وتم تطبيقها من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية. وارتكزت التجربة الأمريكية، في مجال تدريس التربية المهنية على هدف عام هو "تزويد المتعلمين بالتوجيه المهني وتهيئتهم لعالم العمل". وانبثق عن هذا الهدف العام أهدافاً فرعية/خاصة يمكن إيجازها في الأهداف الثلاثة الآتية:

1) تنمية الوعي الذاتي لقدرات واهتمامات المتعلم الشخصية.
2) تنمية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المهني.
3) تنمية الفهم الإيجابي لمكانة العمل المهني في الحياة العامة والدور الذي يمكن أن يقوم به المهنيون في مختلف مواقعهم.

وكما هو الحال في التجربة الألمانية فإن التربية المهنية وفق التجربة الأمريكية ليست برنامجا تدريبيا يهدف لإعداد المتعلمين لسوق العمل، بل تهيئة مهنية تدرس ضمن برنامج التعليم العام في المدارس الأمريكية. ومما ينبغي التأكيد عليه أن بعض الدراسات قد أشارت إلى برامج تربية مهنية في أمريكا صممت بهدف إيجاد الحلول المناسبة للبطالة لدى الشباب من خلال توفير التأهيل والإعداد المناسب، ولكن ما ترمي إليه التربية الحرفية، (التربية المهنية)، وفق التجربة ألأميركية هنا يختلف تماما عن ذلك، حيث أنها ليست معنية بإعداد الأطر المهنية المؤهلة، بل معنية بتهيئة الناشئة مهنياً من خلال إكسابهم أساسيات في المعرفة المهنية اللازمة لهم في حياتهم اليومية، وبخاصة إذا ما ارتأى المتعلم ترك المدرسة في مرحلة ما، أو أن يكمل دراسته الثانوية في أي من مجالات التعليم المهني المتاحة (الطويسي،1998).

يحرص النظام التعليمي في بريطانيا، ومنذ مراحله المبكرة، على تنمية عقول تتصف بالنشاط والحيوية، وتنزع إلى البحث ومواكبة التطور المعرفي المتسارع، ويستهدف أيضاً تحفيز الطاقات وتطوير القدرات والمهارات الحياتية لدى المتعلمين. وفي هذا الصدد يذكر الطويسي (1998)، أنه حسب ما جاء في بعض الدراسات التربوية البريطانية، مثل: (Holt, 1993: McNamara, 1989: Wellington, 1986: and FEU, 1984)، فإن نقطة البداية لإدخال التربية المهنية للنظام البريطاني جاءت على خلفية الكلمة التي ألقاها رئيس الوزراء البريطاني جيمس كالاهان (James Callaghan) في كلية رسكن (Ruskin) عام 1976م. حيث تضمنت بعض الإشارات إلى ضرورة تعزيز ارتباط التعليم بالصناعات والمهن المتاحة. وأعتبر الكثير من الباحثين والتربويين في بريطانيا، من مثل: (Geoff, 1991: McNamara, 1989: and DES, 1981) ، ذلك بمثابة انتقاد قاس للنظام التربوي في بريطانيا لتقصيره في إعداد الناشئة بالشكل المناسب، والذي وصف من خلال تجاهل النظام لربط التعليم بالصناعة.

بناء على ما تقدم يمكن أن نؤكد أن أول انطلاقة للتربية المهنية في بريطانيا كانت عام 1976م. لكن حسب (Geoff, 1991) فقد تم عام 1979 طرح أول نموذج للتربية المهنية ،وفق التجربة البريطانية، تحت مسمى قواعد الاختيار (A Basis for Choice). ثم تلا ذلك بعض النماذج وتحت مسميات أخرى مثل: أساسيات التعليم التقني والمهني (Technical and Vocational Education Initiative) والتي كانت تهدف لتأهيل المتعلمين في عمر 14-18 سنة لعالم سريع التغير ولمواجهة متطلبات التطور التكنولوجي. أما النموذج الثالث فكان شهادة التربية المهنية (The Certificate of Prevocational Education)، والتي صممت بهدف إيجاد جسر بين نهاية التعليم المدرسي والتشغيل في سوق العمل. وفي النموذج الأخير أعيد تسميت منهاج التربية المهنية ليحمل أسم؛ التصميم والتكنولوجيا (Design and Technology)، والذي كان موجهاً للتلاميذ من سن 5-16 سنه، وبهدف زيادة الوعي التكنولوجي لدى المتعلمين، وكذلك تمكين المتعلمين من اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم المهنية. ولذلك فقد كان الهدف العام للتربية المهنية وفق التجربة البريطانية هو " تهيئة وتأهيل المتعلمين لمجتمع سريع التغير ولمواجهة متطلبات التغير التكنولوجي من خلال إفساح المجال أمام المتعلم للتعلم من خلال العمل

والتطبيق". وانبثق عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف، الخاصة بالتجربة البريطانية، يمكن إيجازها في الأهداف الثلاثة الآتية:

1) مساعدة المتعلمين في تشكيل الاهتمام والميل المهني لديهم في مرحلة مبكرة من حياتهم الدراسية.

2) مساعدة المتعلمين في تنمية كفايات أساسية قابلة للتطبيق في مرحلة مبكرة من حياتهم الدراسية.

3) تزويد المتعلمين بمهارات وكفايات تعليمية ذات خصوصية مهنية وفي مجالات المهن المختلفة.

وبالتالي فمبحث التربية المهنية، (التصميم والتكنولوجيا حسب التجربة البريطانية)، صمم بهدف توليد بعض الاهتمام بالمعرفة المهنية والتقنية لدى المتعلم عندما يترك المدرسة. وبذلك يجسد النظام التربوي البريطاني اهتمامه بإعداد الأطفال والناشئين لتحمل المسؤولية في غدهم، ومساعدتهم على فهم متطلبات الحياة في البيئة المحيطة بهم، من خلال توفير مناهج تتسم بالتوازن وتعزز قيم المتعلمين الروحية والأخلاقية والثقافية والمهنية، ليكونوا قادرين على تحمل المسؤوليات في الحياة وبناء الخبرات وهم في سن الرشد.

التربية المهنية في الدول العربية (كأمثلة على الدول النامية)

توضح الدراسة الوثائقية، التي قام بها المؤلف، للأدلة والوثائق الصادرة عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس)، أن معظم الأنظمة التربوية العربية أدخلت التربية المهنية ضمن الخطة الدراسية لمرحلة التعليم الأساسي، من خلال مواضيع تهتم بإكساب المتعلمين في هذه المرحلة بعض الأساسيات المهنية. وحسب اليونسكو(63:1994) فإن هذه الأساسيات تتمثل في:

"إكساب المتعلمين معارف ومهارات واتجاهات تنفعهم وتحدث توازنا في شخصياتهم، بحيث تتوافق المعارف النظرية مع التطبيقات العملية، كما يتناغم التغيير الذي يمكن حدوثه على السلوك الإنساني مع التغير الذي يتم على البناء الاقتصادي والاجتماعي."

يستنتج من ذلك مدى الأهمية التي ترنو الأنظمة التربوية العربية إلى تحقيقها من خلال الأساسيات المهنية، والتي أطلق عليها أسماء متعددة منها، التربية التكنولوجية، التربية المهنية، المجالات العملية، الثقافة المهنية، والتربية العملية.

وتشير اليونسكو (64:1994) إلى أن تجارب الدول العربية في مجال إدخال المجالات المهنية (الأساسيات المهنية) ركزت على المجالات الدراسية ذات المنحى العملي والتطبيقي، بهدف تربية الفرد على "قيم العلم والعمل" التي تنسجم تماماً مع تراثنا وقيمنا الدينية. "تلك القيم التي تمقت التواكل والاعتماد على الغير وتحث على التدبر والتفكر وتدعو إلى العمل وتُعلي من شأن العلم".

وعلى الرغم من التطابق والتقارب في مسميات التربية المهنية (التربية التكنولوجية، المجالات العملية، الثقافة المهنية، والتربية العملية) لدى الأنظمة التربوية العربية، إلا أن هناك اختلاف في مضامينها من دولة عربية إلى أخرى، لذا نرى أنه من الضروري الإطلاع على مضامين تجارب بعض الدول العربية في مجال تدريس التربية المهنية (التربية التكنولوجية).

وتالياً استعراض موجز، ووفق عناصر مشتركة، لبعض التجارب والنماذج العربية في تدريس التربية المهنية.

التجربة المصرية في تدريس التربية المهنية

يرجع الاهتمام بإدخال المضامين المهنية إلى المناهج المدرسية في مصر إلى عام 1971م، عندما أدخلت بعض الأنشطة المهنية على المناهج المدرسية بدءاً من الصف الخامس الأساسي، وذلك بهدف ربط التعليم بالبيئة المحيطة وبالعمل المنتج. ولكن، ولما كان من أهم سمات التعليم في مصر الحرص على التطور المتنامي، وبخاصة في التعليم الأساسي، فقد تم إدخال التربية العملية (التربية المهنية) إلى التعليم الأساسي وذلك عام 1978م. واعتبرت في البداية كمرحلة تجريبية، ثم تم تعميمها على جميع مدارس الجمهورية عام 1981م. ولقد تعددت مسميات التربية المهنية وفق النموذج المصري، ومن هذه المسميات : أشغال أو أعمال مهنية، التربية والتكنولوجية، وأحيانا الحقول العملية. أما المُسمى الأخير فكان لحقول العملية، حيث كانت موجهة للطلبة من عمر 6-14سنة وبمعدل حصة إلى ست حصص أسبوعيا. ولكن وبناء على توصيات المؤتمر الوطني لتطوير مناهج التعليم الأساسي

الذي عقد في عام 1993 تم تبني توصية إعادة تسمية المبحث ليحمل اسم مبحث المهارات اليدوية، ليبدأ بتدريسها من الصف الرابع وتنتهي في الصف الثامن الأساسي وبمعدل حصتين أسبوعيا للصفين الرابع والخامس وأربع حصص لبقية الصفوف (الطويسي، 1998؛ Lorfing and Govenda, 1994؛ فضيل، 1993؛ اليونسكو، 1994).

وبشكل عام فإن التربية المهنية وفق التجربة المصرية مبحث متعدد المهارات. ويذكر فضيل (1993) أن الهدف العام للنموذج المصري هو " تهيئة المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي من خلال توجيههم للقيام ببعض الأعمال المفيدة مما سيؤدي بهم لتشكيل بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي وارتباطه بالبيئة المحلية." وانبثق عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف، الخاصة بالتجربة المصرية، يمكن إيجازها في الأهداف الثلاثة الآتية:

1) تزويد المتعلمين بالمعارف المهنية النظرية والعملية القابلة للتطبيق في البيئات المدرسية المختلفة.

2) تعزيز المنحى التكاملي بين الجانب النظري والجانب العملي فيما يقدم للمتعلمين من معارف ضمن المناهج الدراسية.

3) إكساب المتعلمين بعض المعارف حول المهن السائدة في مصر، وثيقة الصلة بما يتعلموه من مهارات مهنية أساسية.

ومما يجدر ذكره هنا أن نسبة 30% من المهارات التي يتم تعلمها في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى هي ذات طبيعة عملية، ويمكن أن توصف بأنها على شكل معلومات عامة وأنشطة بيئية، تهدف في بعدها التربوي إلى التهيئة الحركية. وينبغي الإشارة إلى أن التجربة المصرية في التربية المهنية تهدف إلى تشكيل الوعي المهني والتكنولوجي لدى طلبة الصفوف الأساسية المتوسطة (الرابع والخامس)، وتهدف إلى استكشاف التكنولوجيا والقدرات المهنية الذاتية لدى طلبة الصفوف الأساسية السادس والسابع والثامن (الطويسي، 1998؛ Lorfing and Govenda, 1994؛ فضيل، 1993).

التجربة السورية في تدريس التربية المهنية

اتخذ النظام التربوي في سوريا خطوات مبكرة في اهتمامه بالعمل وتعلم أساسيات المهن، إيماناً من المشرع التربوي بأن تعلم أساسيات المهن وغرس الاتجاهات المهنية تشكل قيمة حضارية ينبغي ان تُزرع وتُنمى في نفوس المتعلمين

منذ الصغر. بالإضافة إلى الاهتمام بتحقيق التكامل والتوازن بين مخرجات التعليم العام والتعليم المهني لصالح الأفراد والمجتمع.

وجاء ترجمة هذا الاهتمام من خلال إدخال نموذج التربية الريفية، كرديف لمسمى التربية المهنية، في السبعينيات من القرن العشرين. حيث، وكما يشير الاسم، فإن التربية الريفية مصممة خصيصاً لتلاءم المناطق الريفية. وكان المسوغ أو المبرر لذلك هو الرغبة في جعل المدارس في المناطق الريفية أكثر فاعلية من خلال خلق حالة من التفاعل الايجابي بين المتعلم والبيئة المحيطة. وكان الهدف العام لنموذج التربية الريفية، وفق التجربة السورية، هو "جعل التعلم في الريف السوري أكثر كفاية من خلال التفاعل المباشر مع البيئة المحيطة". ومما يجدر ذكره فإن التربية الريفية، (التربية المهنية) وفق النموذج السوري، ليست فقط محصورة بالمناطق الريفية بل مقصورة على تعلم المهارات الزراعية والصناعات الريفية، وكذلك كانت محصورة بطلبة الصفوف الأساسية الدنيا في المدارس السورية، وبخاصة للصفوف من الأول إلى السابع الأساسي (Lorfing and Govenda, 1994).

لكن ومع بداية عام 1996م، برزت أهمية التربية المهنية وأنشطتها، في مناهج التعليم الأساسي في سوريا، من خلال التأكيد على أهمية تحقيق هدفٍ عام هو: "ربط مخرجات النظام التربوي باحتياجات التنمية، ولصالح الأفراد والمجتمع". لذلك فقد عملت وزارة التربية السورية على صياغة مشروعاً لتطبيق التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي. حيث في عام 2000م، تم إدخال مادة التربية المهنية في التعليم الأساسي، ، لضمان استمرارية تنويع التعليم ابتداء من الصف الخامس كمادة مستقلة وبحدود حصتين أسبوعيا تنفذ خارج الخطة الدراسية حتى نهاية المرحلة الأساسية (يوسف،2005).

وحسب بدران (2002)، فقد حددت مجموعة من المسوغات لإدخال التربية المهنية إلى مرحلة التعليم الأساسي في سوريا، نذكر منها:

1. إكساب المتعلم بعض المفاهيم، المهارات، والخبرات الأساسية ذات الصلة بحياته اليومية.
2. تمكين المتعلم من التفاعل بإيجابية مع متطلبات العلم والتكنولوجيا الحديثة.
3. تعريف المتعلم بمجالات العمل المتوافرة بالبيئة المحلية.

4. إفساح المجال أمام المتعلم لاكتشاف قدرته وميوله المهنية ، مما سيسهم في تسهيل مهمته في اختيار مهنة المستقبل التي تلاءم هذه القدرات والميول.
5. تقدير قيمة الوقت في العمل والإنتاج.

وفي نفس السياق يشير بدران(2002) إلى أن التربية المهنية تدرّس في سوريا كمادة مستقلة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، بدءاً من الصف الخامس وحتى الصف التاسع الأساسي، وتعطى على شكل أنشطة بدءاً من رياض الأطفال. ويشتمل منهاج التربية المهنية، كمادة مستقلة تدرس لصفوف مرحلة التعليم الأساسي، على مجالات مهنية عدة، من أهمها المجال الزراعي، المجال الصناعي، والمجال التجاري. وتدرس في التعليم الأساسي من خلال تطبيقات عملية في الأعمال المهنية المختلفة من مثل الدروس العملية في: الأعمال اليدوية والمعدنية والزراعية والخشبية والعلوم التطبيقية والكهرباء والتكنولوجيا والرسم الهندسي.

التجربة الفلسطينية في تدريس التربية المهنية

تعتبر التجربة الفلسطينية في مجال التربية المهنية حديثة العهد، أو كما يصفها سياعرة وبركات(2002) بأنها ما زالت في بدايتها. والتربية المهنية وفق التجربة الفلسطينية تُدعى بالتربية التكنولوجية، كمصطلح/ مسمى رديف للتربية المهنية. وقد اعتمد منهاج التربية التكنولوجية (التكنولوجيا)، كمادة إجبارية لطلبة الصفوف من الخامس إلى الحادي عشر، وبواقع حصتين أسبوعيا. وقد أدخل منهاج التربية التكنولوجية (التكنولوجيا)، إلى المدارس الفلسطينية، تدريجيًا مع بداية العام2000. وكان الهدف العام من تدريس منهاج التربية المهنية (التكنولوجيا)، وفق التجربة الفلسطينية، هو: " مساعدة المتعلمين على فهم واقع الحياة التي يعيشونها". وانبثق عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف، الخاصة بالتجربة الفلسطينية، يمكن إيجازها في الأهداف الثلاثة الآتية:

1) تزويد المتعلمين، في الصفوف من الخامس إلى الثاني عشر، بالمعرفة العلمية التي تكسبهم مفاهيم علمية وتكنولوجية ذات مساس بحياتهم اليومية.
2) تزويد المتعلمين بمهارات في المجالات المهنية المختلفة، مثل: العلم والتكنولوجيا، الرسم الهندسي والإشارات، الحاسوب، الطاقة، التفكيك

والتركيب، صناعة الآلات، التصميم والخيال العلمي، الاتصالات، استخدام العدد والأدوات، والتعبير والحوار.

3) غرس القيم والاتجاهات المهنية الإيجابية، والتي من شأنها أن تسهم في البنية النفسية للطالب، وبالتالي تساعده على الفهم الواقعي للحياة التي يعيشها.

يتضح مما سبق أن إدخال مبحث التكنولوجيا ضمن مرحلة التعليم العام، في فلسطين، وإعطاءه أهمية خاصة، جعله عنصرًا رئيسًا في الخطة الدراسية لمناهج التعليم، كمادة إلزامية. ويعول كثيراً على أن يسهم تدريس التربية التكنولوجية (منهاج التكنولوجيا) في تمكين المتعلمين من اكتشاف العالم التكنولوجي المحيط بهم، والتعود في سن مبكرة على فهم المحيط الاقتصادي والتكنولوجي، وأثره في حياة الإنسان (النجار وإسليم، 2008).

التجربة الأردنية في تدريس التربية المهنية

مقدمة

يعود اهتمام النظام التربوي في الأردن بالتعليم المهني والتربية المهنية(بمفهومها الشمولي) إلى بدايات الدولة الأردنية، أي مع بداية العقد الثاني من القرن العشرين. وحيث اعتبرت التربية المهنية قاعدة للتعليم المهني، فيمكن، ومن خلال الاستعراض الآتي لمراحل تطور التعليم في الأردن، أن نستبين بشكل موجز مدى تطور اهتمام صانع القرار التربوي في الأردن بالتعليم المهني، بشكلٍ عام، وبالتربية المهنية، بشكلٍ خاص.

أولاً: الفترة التي سبقت الحرب العالمية الأولى:

ويقصد بها تلك الفترة التي كان الأردن فيها جزءاً من الإمبراطورية العثمانية. وكان النظام التعليمي بدائياً، ويتم ممارسة عملية التدريس من خلال نمط الكتاتيب؛ أي النمط التقليدي حينذاك. وتقتصر المناهج التي تدرس على التربية الدينية، وتعلم المهارات الأساسية الثلاث؛ مهارات القراءة والكتابة والحساب. وعندما أنشئت المدارس الرشدية في كل من: السلط، والكرك، ومعان، واربد، أدخلت مناهج: التاريخ ومبادئ الهندسة واللغتين العربية والتركية.

في هذه الحقبة لم تلقى التربية المهنية، بمفهوميها التقليدي والحديث، ألاهتمام اللازم، حيث لم تشهد هذه الفترة إنشاء أية مدرسة مهنية أو أية اهتمام بمنهاج التربية المهنية أو أي من مجالاته أو أنشطته في مرحلة التعليم الأساسي (المصري، 1993؛ رواقه، 1994؛ ناصر،1996).

ثانياً: الفترة الواقعة بين الحرب العالمية الأولى وبداية عهد الاستقلال:

ويقصد بها تلك الفترة التي مرت فيها الدولة الأردنية بمرحلة التأسيس (عام1921م). في هذه الفترة كان الأردن قد تخلص من الحكم التركي، ودخل جولة جديدة من الحكم الأجنبي، حيث كان الأردن من بين الدول التي خضعت للانتداب البريطاني. وفيما يتصل بتطور التعليم، فقد بدأت المدارس الحكومية ذات المناهج الحديثة تحل تدريجياً مكان المدارس التقليدية(الكتاتيب). فقد تم، وفي أيار عام 1923م، وضع حجر الأساس لمدرسة السلط الثانوية، بالإضافة لإنشاء المدارس المتوسطة في التجمعات السكانية الكبيرة.

وفي هذه الحقبة بدأ الاهتمام بالتعليم المهني(التربية المهنية بالمفهوم التقليدي)، حيث ومع مطلع تشرين الأول 1924م، تم إنشاء أول مدرسة مهنية؛ عرفت باسم مدرسة الصنائع والفنون. وكان الطلبة يتلقون في هذه المدرسة معارف مهنية متخصصة في بعض المجالات الصناعية مثل: النجارة وأعمال الخيزران والحدادة. وقد عزز هذا الاهتمام بالتعليم المهني بإصدار التشريعات التي تحدد فلسفة وأهداف التعليم المهني والتربية المهنية. حيث، وفي عام 1939م، أصدرت وزارة المعارف أول تشريع تعليمي في الأردن أشار بشكل واضح للتعليم المهني النظامي، وذلك بموجب نظام المعارف رقم (2) لسنة 1939م، حيث ورد اسم المدارس الاختصاصية وكان يقصد بها المدارس المهنية التخصصية (المصري، 1993؛ رواقه، 1994؛ ناصر، 1996).

ثالثاً: الفترة الواقعة بين إعلان الاستقلال ومرحلة الإصلاح التربوي:

ويقصد بها تلك الفترة التي بدأت تتسلم مقاليد إدارة البلاد قيادات وطنية، معنية برسم السياسات العامة ومنها السياسة التربوية، أي في النصف الثاني من القرن العشرين وما بعده.

في هذه الحقبة شهد النظام التعليمي في الأردن تطورات كبيرة من حيث البعد الكمي والبعد النوعي. فقد انتشرت المدارس الثانوية في مختلف التجمعات السكنية، وزاد عدد المدارس، وطورت المناهج، وصدر قانون خاص بالتعليم تحت رقم (20) لسنة 1955م.

وفيما يتصل بالتعليم المهني والتربية المهنية، وفي عقد الستينات، واستجابة لقانون التربية والتعليم رقم (16) لعام 1964م، تبنت وزارة التربية والتعليم إستراتيجية التوسع في التعليم المهني. حيث حدد، هذا القانون، وللمرة الأولى، فلسفة واضحة للتربية والتعليم مستمدة من مبادئ الدستور الأردني، وبموجب هذا القانون أصبح التعليم المهني يَعني ممارسة نشاط مهني في إحدى مجالات الزراعة أو الصناعة أو التجارة أو الاقتصاد المنزلي وذلك في صفوف المرحلة الإلزامية، وخصوصا ما كان يعرف بالصفوف الإعدادية. وقد ورد في هذا القانون أيضا هدفين رئيسين ركزا على:

1) توجيه الطلاب نحو العمل اليدوي أو أية مهنة أخرى طبقا لميوله واستعداداته.

2) تنمية احترام العمل اليدوي في نفس المتعلم وتقدير أصحاب المهن والحرف المختلفة.

ثم جاء إنشاء مؤسسة التدريب المهني بموجب القانون المؤقت رقم(35) لسنة 1976م (المصري، 1993؛ رواقه، 1994؛ ناصر، 1996).

رابعاً: فترة الثمانينيات (الإصلاح التربوي)

ويقصد بها الفترة التي شهد فيها النظام التعليمي في الأردن مراجعة شاملة لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية. وقد اتسم التعليم في الأردن ، في هذه الحقبة، بالتطور النوعي في مجال المناهج ومن ضمنها مناهج التعليم المهني والتربية المهنية. فقد جاءت المادة الرابعة من قانون التربية والتعليم رقم (27) لسنة 1988م لتحدد الأهداف العامة للتربية، ومن هذه الأهداف "مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة". أما المادة الخامسة من نفس القانون فقد عالجت مبادئ السياسة التربوية ومن هذه المبادئ "تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتكنولوجية، وكذلك "توجيه النظام

التربوي ليكون أكثر موائمة لحاجات الفرد والمجتمع، وإقامة التوازن بينهما. وذلك ترسيخاً لمبدأ أن المدارس الأساسية هي إحدى مواقع التعليم المهني بما توفره من فرص التهيئة المهنية. ويعزز ذلك ما أكد عليه قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 من ضرورة الاهتمام بأداء المتعلم لمهارات حرفية تتناسب وقدراته وميوله ويسعى لتنميتها، والاهتمام أيضا بتعزيز قيمة العمل اليدوي في نفس المتعلم باعتبار أن العمل وظيفة أساسية في الحياة الاجتماعية. وهذا يوضح أهمية النهج التطبيقي والعملي والتربية المهنية وقيم العمل من ناحية ثانية (المصري، 1993؛ رواقة، 1994؛ وزارة التربية والتعليم، 1994ب).

وفيما يتصل بالتربية المهنية، فقد شهدت هذه الحقبة، اهتماماً كبيراً بمنهاج التربية المهنية. حيث يُعد الأردن من أوائل الدول العربية التي سارعت إلى إدخال منهاج التربية المهنية ضمن مناهجها لمرحلة التعليم الأساسي. فإن كان النظام التربوي في الأردن قد اهتم بالمفهوم الشمولي للتربية المهنية منذ الخمسينات ولكن تحت مسميات مختلفة، مثل النشاط المهني الذي كان يدرس للصفوف الإعدادية فقط؛ أي لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي، فقد اهتم بالتربية المهنية بمفهومها الحديث/التخصصي، حيث أدخلت التربية المهنية إلى النظام التربوي الأردني، كمرحلة تجريبية، مع بداية العام الدراسي 1979-1980م. وقد دُرست، التربية المهنية، في مدارس مختارة؛ أي تلك المدارس التي يتوفر فيها: المعلم المؤهل ومتطلبات تدريس التربية المهنية مثل: المشاغل وقاعات العلوم المنزلية والحدائق المدرسية ومستلزمات هذه المرافق من أدوات وتجهيزات ومواد خام يتطلبها تحقيق أهداف التربية المهنية. وذلك بمعدل حصتين أسبوعيا (مراد وزملاؤه، 1995). ولكن واجهت هذه المرحلة بعض الصعوبات في تطبيق المنهاج، ولذلك فقد أكدت توصيات المؤتمر الأول للتطوير التربوي على ضرورة زيادة الاهتمام بهذا المنهاج من خلال تعميمه على جميع مدارس المملكة.

ولعل من أهم التطورات المفصلية في تاريخ مبحث التربية المهنية في الأردن والتي جاءت نصوصا صريحة في قانون التربية والتعليم المؤقت رقم (27) لسنة 1988م، وقانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994م. حيث شكل مجلس التربية والتعليم فريقاً وطنياً لمنهاج التربية المهنية، وبناءً على توصيات هذا الفريق أقر المجلس الخطوط العريضة للمنهاج. وهنا لا بد لنا من التأكيد على أن الخطوط

العريضة للمنهاج هي قواعد أساسية تحكم عملية إعداد مناهج التعليم التقني والمهني والتي بدورها تستند إلى ثقافة وطنية وتراث شعبي لتحقيق الأصالة والمعاصرة.

وفي النموذج الأردني فقد اشتملت الخطوط العريضة لمنهاج التربية المهنية على الآتي:

(1) أسس المنهاج؛ الفلسفية، النفسية، الاجتماعية، والمعرفية.

(2) الأهداف العامة والخاصة.

(3) بناء المنهاج.

(4) الخطة الدراسية.

(5) مواصفات الكتاب المدرسي.

(6) أساليب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية.

(7) أساليب التقويم والتطوير.

(8) إعداد معلم التربية المهنية.

ووفق هذه الخطوط العريضة الثمانية تم وضع منهاج التربية المهنية لجميع صفوف مرحلة التعليم الأساسي من الجنسين الذكور والإناث (وزارة التربية والتعليم، 1992).

بشكل عام يمكن أن نقول أن الهدف العام للتربية المهنية وفق النموذج الأردني كان يتمحور حول " تطعيم التعليم العام بجوانب مهنية وإضفاء أبعاد تطبيقية وإنتاجية علمية". وبالتالي يمكن أن ترجمة هذا الهدف العام من خلال مجموعة أهداف خاصة نوجزها في الأهداف الثلاثة الآتية:

1) تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو العمل اليدوي والعاملين في المهن المختلفة.

2) معرفة ميادين العمل والمهن المختلفة.

3) إتاحة الفرصة أمام المتعلم لاكتشاف ميوله واستعداداته، وبالتالي زيادة قدرته على اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بمسار التعليم الذي يلاءم قدراته ومهنة المستقبل.

وتضمن المنهاج، وفق هذا الإطار، نشاطات مهنية متعددة شملت مجالات: النشاط الصناعي، التجاري، الزراعي، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية. وتم تخصيص 660 حصص صفية لجميع صفوف مرحلة التعليم الأساسي، موزعة كما يلي: حصة واحدة للصفوف الأساسية الأربعة الأولى، حصتان للصفوف من الخامس إلى السابع الأساسي، وأربع حصص للصفوف من الثامن إلى العاشر الأساسي.

خامساً: فترة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة

مع دخول النظام التعليمي الأردني مرحلة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة، بُدء بإعداد برنامج تعليمي وتربوي متكامل وقادر على إيجاد البيئة الحاضنة التي ترعى المتعلم وتزوّده بالأساليب الحديثة والمهارات المتعددة التي تعتمد على إنماء التفكير الخلّاق والقدرة على حل المشكلات والتفاعل في المجتمعات المختلفة. وفي ضوء ذلك تم التوجه نحو تطوير المناهج بشكل عام، ومن ضمنها منهاج التربية المهنية. وفيما يتصل بمنهاج التربية المهنية فَقد تمت، مع بداية العام الدراسي 2007-2008، مراجعة عامة لمنهاج وكتب التربية المهنية وفق توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير المناهج نحو اقتصاد المعرفة، وذلك لكتب التربية المهنية لجميع المستويات؛ أي من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر الأساسي. وكان ذلك بغية مواكبة التغيرات والتطورات التكنولوجية المختلفة والمهارات الحياتية المرتبطة، من خلال تنمية معارف ومهارات وقيم وثيقة الصلة بحياة المتعلم اليومية. وعليه فإن منهاج التربية المهنية معني بتحقيق جملة من الأهداف يمكن إيجازها في الآتي:

1) المساهمة في تهيئة المتعلم ليكون مزوداً بالمهارات المهنية الأساسية التي تفيده في حياته اليومية.
2) المساهمة في خلق اتجاهات جديدة لدى المتعلم نحو تقدير العمل والعاملين في المهن.
3) المساهمة في تزويد المتعلم ببعض المهارات الحياتية تساعده على: التطوير الذاتي، وتقدير المهن وأخلاقياتها، والتعامل مع الآخرين بإيجابية.
4) المساهمة في تسهيل مهمة المتعلم في اختيار المهنة أو الوظيفة التي تتناسب وحاجاته وقدراته.

5) المساهمة في تعزيز قدرات المتعلم لممارسة التفكير المهني والتقني، التي يمكن ان تساعده في فهم ما يحيط به من تقنيات وكيفية التعامل معها في حياته اليومية (وزارة التربية والتعليم، 2008).

وجاء منهاج التربية المهنية، وفق التجربة الأردنية، وفي ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، في محاور ستة رئيسة هي على النحو الآتي:

- محور الصحة والسلامة العامة.
- محور شؤون المنزل والحياة العامة.
- محور المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة.
- محور الزراعة والبيئة.
- محور الاقتصاد والتكنولوجيا.
- محور الفندقة والسياحة.

ويلحظ بأن هذه المحاور تسعى لتحقيق نتاجات عامة وخاصة ذات صلة بمجالات المهن المختلفة، والمتوافرة في سوق العمل الأردني. وهذا بدوره يعزز فلسفة منهاج التربية المهنية، بأنه يشكل للمتعلمين تهيئة مهنية وليست إعداداً مهنياً (وزارة التربية والتعليم، 2008).

الخلاصة

كانت الغاية من استعراض بعض النماذج والتجارب العالمية، هو تشخيص واقع تدريس التربية المهنية من خلال أربعة عناصر رئيسة هي: الفترة الزمنية التي أصبحت فيها التربية المهنية جزءاً من مناهج التعليم الأساسي؛ والفئة العمرية المستهدفة من تدريس التربية المهنية؛ والهدف العام من تدريس التربية المهنية؛ والأهداف الخاصة المنبثقة عن الهدف العام لكل تجربة على حده. حيث يسهل في مثل هذه الحالة تحديد الخصائص المشتركة بين النماذج العالمية والعربية، وتحديد موقع التجربة الأردنية، كتجربة وطنية، من التجارب الأخرى. والحالة هذه، فإن الإسهاب الذي طال تناول التجربة الأردنية يغدو مبرراً، وذلك بغية الوقوف على ماهية التجربة الأردنية والتطورات التي طرأت عليها وفق فترات زمنية مفصلية في تاريخ التربية والتعليم في الأردن.

وقد تكشف لنا من استعراض هذه النماذج والتجارب العالمية والعربية في تدريس التربية المهنية تباين المسميات من تجربة إلى أخرى، مما كان ينعكس على تباين الأهداف أحياناً وتماثلها أحايين أخرى، وهذا يدعو إلى المزيد من الدراسات عن ماهية الأهداف/القواسم المشتركة بين هذه التجارب. إن التحليلات المتعمقة لمثل هذه المسميات وأهدافها تشير إلى أن هناك تشابه في ماهية الفئة المستهدفة وان طالت أو قصرت أحياناً في بعض التجارب، وتؤكد أن التربية المهنية موجهه لمرحلة ما قبل المرحلة الثانوية أو ما قبل سن السادسة عشرة. من ناحية أخرى تؤكد معظم هذه التجارب على أهمية تعلم المهارات الأساسية في سن مبكرة من حياة الفرد. وإلى أبعد من ذلك فقد ذهبت التجربة الأردنية، في ضوءٍ تطوير منهاج التربية المهنية وفق متطلبات اقتصاد المعرفة، إلى الاهتمام بخصائص المتعلم(فرد اقتصاد المعرفة)؛ مثل الاهتمام بقدرات المتعلم على الابتكار واستخدام وتوظيف التكنولوجيا بوعي، وبشكلٍ تترابط فيه المهارات العملية والخبرات النظرية بكفاءة.

من ناحية أخرى، وعند تفحص التجارب والنماذج العالمية في تدريس التربية المهنية، يمكن استخلاص الآتي:

1. ان أهداف التربية المهنية لم تتوقف عند الهدف التربوي، بل امتدت لتشمل أهدافاً تنموية واجتماعية، حيث يتضح ذلك من خلال تركيز معظم التجارب التي تناولناها، على موضوع غرس الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين في المهن، بالإضافة لتركيزها على أهمية إسهام تدريس التربية المهنية في تسهيل مهمة الطالب في اختيار مهنة المستقبل من خلال القناعة التي يؤمل أن تغرسها التربية المهنية في الناشئة.
2. أكدت معظم التجارب العالمية والعربية على أهمية أن تصبح المهارات المهنية جزءاً أساسياً من المنهاج المدرسي، وبخاصة لمرحلة التعليم الأساسي. وذلك باعتبار أن التربية المهنية تشكل اللبنة الأساسية لتعلم واكتساب المهارات المهنية في مراحل لاحقة.
3. ان الاهتمام بالتربية المهنية، شكل لكثير من التجارب العالمية أحد الركائز التي يراهن من خلالها على جودة التعليم الأساسي؛ لما تشتمل عليه من طابع عملي في تعلم المعرفة. ويتضح ذلك بشكلٍ جلي في التجربة البريطانية والألمانية والأردنية.

4. عظمت كثير من التجارب العالمية، وإن اختلفت المسميات، من خصوصية منهاج التربية المهنية، وذلك من خلال الاهتمام بتدريسه وفق مداخل/أنماط عديدة(المدخل المستقل، المدخل التكاملي، مدخل الأنشطة اللاصفية)، مما جعل من التربية المهنية مكوناً رئيساً من مكونات المنهاج المدرسي والأنشطة الصفية واللاصفية.

في ضوء ما تقدم ينبغي أن تركز النماذج العالمية في تدريس التربية المهنية على أهمية توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع، من خلال مواقف تعليمية، في منهاج التربية المهنية، تدفع المتعلمين إلى زيادة تفاعلهم الإيجابي مع مختلف مكونات البيئة المحيطة. حيث أن مثل هذا الأفق سيسهم في توعية المتعلمين، وتمكينهم من اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم، وبالتالي إدراك ما يحقق متعتهم، وهذا بدوره سيؤدي بالمتعلمين إلى الخروج عن المألوف من خلال التفكير الإبداعي عبر تصميم مشاريع حياتية ستنعكس أثارها الإيجابية على المتعلم وعلى المجتمع الذي ينتسب إليه. مما سيؤدي، بطبيعة الحال، إلى إيقاظ المواهب الدفينة والكامنة لدى المتعلمين، وتجذيرهم في بيئتهم وتعريفهم على كيفية التعامل معها واستغلالها بشكل أمثل.

الفصل الخامس

المعيقات والصعوبات التي تحد من تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية

- مقدمة.
- معيقات وصعوبات تدريس التربية المهنية في الدراسات التربوية
- الصعوبات المتعلقة بالاتجاهات والقيم.
- الصعوبات البشرية.
- الصعوبات الإدارية.
- الصعوبات الاقتصادية.
- الخلاصة.

معيقات ومشكلات تحد من تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية

مقدمة

يأتي إدخال منهاج التربية المهنية، كعنصر هام من عناصر مناهج التعليم الأساسي لدى معظم النظم التربوية في العالم، في مقدمة المحاولات والجهود التي تبذلها هذه النظم نحو مواكبة التطور السريع للتقدم التكنولوجي، ونحو الاستغلال الأمثل للموارد البشرية بصفتها مفتاح التنمية الشاملة في كافة مناحي الحياة. لذلك أظهرت الكثير من النظم التعليمية في البلدان النامية والمتقدمة، على حد سواء، اهتماماً بالغاً بأن تصبح التربية المهنية جزءاً لا يتجزأ من مناهج التعليم الأساسي لديها، وربما أحياناً جزءاً هاماً من مناهج ومقررات المراحل التعليمية اللاحقة. ولعل المسوغات والأهداف التي تناولناها في الفصول السابقة، وبخاصة في الفصل الخاص بالنماذج العالمية والعربية في تدريس التربية المهنية، تبين بالدليل القاطع أهمية وضرورة تدريس التربية المهنية. وعليه فإن ما يؤمل من تدريس التربية المهنية، هو دورها في التنشئة السليمة للطلبة خلال فترة مهمة في حياة الفرد، حيث يمر الطلاب في هذه الفترة بتغيرات جسمية وعقلية ونفسية وانفعالية، فتتضح قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وبالتالي فالتربية المهنية تسهم في مساعدتهم لاكتشاف هذه القدرات والميول والاتجاهات في مرحلة مبكرة من حياتهم، ثم تفسح المجال أمامهم لصقلها بهدف تهيئتهم للمشاركة الإيجابية والفعالة في المجتمع الذي يعيشون فيه.

هذا التصور الإيجابي الذي قامت عليه معظم التجارب العالمية والعربية في تدريس التربية المهنية، وعند التطبيق الفعلي لمحتوى منهاج التربية المهنية، لم يمنع معظم المدارس في الميدان، من التخلي عن طيف واسع مما تسعى التربية المهنية إلى تحقيقه من أهداف. وكان السبب الرئيس وراء ذلك هو العديد من المعوقات والصعوبات التي أشارت لها تجارب العديد من النماذج العالمية في تدريس التربية المهنية.

معيقات وصعوبات تدريس التربية المهنية في الدراسات التربوية

يواجه مبحث التربية المهنية صعوبات ومعيقات متعددة ومتنوعة، تختلف من نموذج أو تجربة عالمية إلى أخرى، تعود في مجملها إلى كون هذا المنهاج، بالمفهوم الحديث للتربية المهنية، من المناهج الجديدة وذات الصبغة العملية في طبيعة المحتوى المعرفي للمنهاج. وعلى الرغم من أن بعض التجارب العالمية استطاعت أن تحقق بعضاً من أهدافها، وبالتالي تجاوزت بعض الصعوبات والمعيقات، فلا زالت تواجه البعض الآخر من المعيقات مما يحول دون تحقيق كافة أهداف التربية المهنية بفاعلية وكفاية. ويؤكد ذلك نتائج الكثير من الدراسات، على سبيل المثال لا الحصر: دراسة مقبل وزملاؤه (2005)، ودراسة الطويسي (1998)، ودراسة المصري(1994)، ودراسة العاقب (1987). حيث تشير نتائج هذه الدراسات، وبوضوح إلى أن هناك بعض المعيقات والمشكلات التي لا زالت تشكل عائقا في سبيل التطبيق الفاعل لمحتوى منهاج التربية المهنية. ويدعم هذا الادعاء ما جاء في دراسة المصري (1994) أن التجارب المعنية بالجوانب العملية غالباً ما تواجه عقبات وصعوبات تعرقل مسيرة تطبيقها بشكل فاعل. ويشير الطويسي (1998)، في ملخص لنتائج دراسته "فاعلية وكفاية التجربة الأردنية في تدريس التربية المهنية"، إلى أن الكثير من التجارب العالمية واجهت العديد من المعيقات في سبيل التطبيق الفاعل للتربية المهنية في أنظمتها التربوية، وتتمحور هذه المعيقات حول عوامل تتعلق بتأهيل معلمي التربية المهنية، وعوامل تتعلق بزيادة الكلفة المالية لتنفيذ الأنشطة التي تتضمنها كتب منهاج التربية المهنية، بالإضافة إلى المعيقات ذات الصلة ببُعد الاتجاهات السلبية لدى الطلبة، وكل من له علاقة بالتربية المهنية، نحو تعلم المهارات المهنية وأهمية التربية المهنية.

وكذلك كشفت بعض الدراسات عن أن تطبيق التربية المهنية يواجه بعض المعيقات والصعوبات حتى في الدول المتقدمة، مثل بريطانيا. حيث يشير السياعره (2002) إلى أن التصميم والتكنولوجيا، (المصطلح المرادف للتربية المهنية)، في بريطانيا يواجه مشكلة تدني الكفاية لدى المعلمين وعدم توفر متطلبات التطبيق من مواد خام وتجهيزات ومشاغل. مما دفع الجهات التعليمية إلى تخصيص ما يقارب 260 مليون جنيه إسترليني (حوالي364 مليون دولار أمريكي) لرفع كفاية وتأهيل معلمي التربية المهنية (التصميم والتكنولوجيا)، وتوفير متطلبات نجاح تطبيق المنهاج

بكل كفاية واقتدار. ومن تجارب الدول النامية بالإضافة إلى ما تمت الإشارة إليه عن التجربة الأردنية، ففي الجمهورية اليمنية، يرى مقبل وزملاؤه(2005)، أن أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف تدريس مادة التربية المهنية، في الجمهورية اليمنية، تمثلت في الآتي:

1. عدم توافر المعلم المؤهل لتدريس المادة .
2. عدم توافر القاعات والمساحات المخصصة لممارسة النشاطات المهنية، وعدم توافر المواد الخام والأدوات والعُدد والتجهيزات التي يمكن أن تشتمل عليها هذه القاعات والمشاغل.
3. عدم توافر كُتب خاصة بالطلبة.
4. عدم توافر الوعي بأهمية تدريس المادة، مما قد يشير إلى قيمٍ واتجاهات سلبية تجاه تعلم المهن.
5. عدم توافر الموارد المادية الكافية لمواجهة التكلفة الباهظة لتنفيذ تدريس المادة وتحقيق الأهداف المرجوّة.

ويقترح مقبل وزملاؤه (2005) الإجراءات الآتية وذلك بغية التخفيف من وطأة المعيقات والصعوبات الآنفة الذكر، ومن هذه المقترحات الآتية:

1. ضرورة تطوير وتوفير وثيقة منهاج التربية المهنية، ويرافق ذلك تطوير الأدلة الخاصة المعلمين، وذلك للتربويين المعنيين، وللمعلمين، وللطلبة على حدٍ سواء.
2. ضرورة توفير المعلمين ذوي الاختصاص في مجال التربية المهنية أو في أحد المجالات المهنية. مع أهمية الأخذ بعين الاعتبار تنفيذ برامج ودورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين على كيفية التعامل مع منهاج التربية المهنية وأدلة المعلمين.
3. بناء القاعات والمشاغل اللازمة لممارسة الأنشطة التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية.
4. الاستغلال الأمثل للحصص المخصصة لمادة التربية المهنية وفق ما جاء في الخطة الدراسية لتدريس المادة، مع أهمية العمل على زيادة هذه الحصص في الخطة الدراسية.

5. تنظيم ورش عمل، على مستوى الوطن بأكمله، لمناقشة الإجراءات التنفيذية الخاصة ببدء تدريس التربية المهنية. وذلك بمشاركة واسعة من التربويين وأولياء الأمور، ويرافق ذلك خطة إعلامية للتوعية بأهمية تدريس التربية المهنية .

6. رصد التمويل اللازم لتوفير المتطلبات المادية لتدريس التربية المهنية، من مثل الأجهزة والعُدد والأدوات والمواد الخام.

طبيعة صعوبات ومعيقات تدريس التربية المهنية

في ضوء ما تمت الإشارة إليه سالفاً، يُستنتج أن تحقيق الأهداف التي يسعى منهاج التربية المهنية إلى تحقيقها تواجه بعض الصعوبات، التي ربما تختلف بطبيعتها عن تلك الصعوبات والمعيقات التي تواجه تدريس المناهج الأخرى. ويمكن أن يعود منبع هذا الاختلاف إلى عوامل متعددة، منها، على سيبل المثال لا الحصر، العوامل الآتية:

1- إن الطبيعة العملية لمحتوى منهاج التربية المهنية أسهمت في إيجاد مشكلات لم تتعود عليها المدارس في تدريس المناهج الأخرى.

2- إن تنوع واتساع قاعدة المجالات التي يشتمل عليها المنهاج، (الزراعية، الصناعية، التجارية، الصحة والسلامة العامة، والعلوم المنزلية)، يجعل من الصعوبة بمكان توفير المعلم الكفء، الذي لديه تنوع في الكفايات اللازمة لتدريس التربية المهنية.

3- إن كثرة التغيرات التي طرأت على تدريس مبحث التربية المهنية، من حيث محتوى المنهاج والكتاب المدرسي واختيار المدارس القادرة على تدريس هذا المنهاج، أدت إلى تولد بعض القناعات لدى الإدارة المدرسية حول أهمية تدريس المنهاج والسبل الكفيلة بتحقيق أهدافه.

4- إن تدريس مبحث التربية المهنية في مدارس ذات صبغة أكاديمية، وتعنى بمشكلات ذات نمطية قد تكون متسقة، جعلت من الاهتمام بتدريس التربية المهنية أمراً ثانوياً (فضيل، 1993).

تختلف، وكما أسلفنا، طبيعة المعيقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية، لكن يمكن تحديد الأطر الآتية كأهم المعيقات والصعوبات والأكثر تناولاً في الأدب التربوي، من دراسات وأبحاث.

وتالياً نتناول وبشيء من التفصيل بعضاً من هذه الصعوبات/المعيقات/ المشكلات والتي ستتركز حول أربعة محاور رئيسة هي على النحو الآتي:

- الصعوبات/المعيقات/المشكلات المتعلقة بالاتجاهات والقيم.
- الصعوبات/المعيقات/ المشكلات البشرية.
- الصعوبات/المعيقات/ المشكلات الإدارية.
- الصعوبات/المعيقات/ المشكلات الاقتصادية.

أولاً: الصعوبات/المعيقات/ المشكلات المتعلقة بالاتجاهات.

تعتبر الاتجاهات محوراً رئيساً من المحاور التي تقوم عليها فلسفة وأهمية التربية المهنية، بل أن أحد أهداف تدريس التربية المهنية وفق النماذج العالمية والعربية يتمحور حول غرس الاتجاهات الايجابية نحو المهن وتعلم المهارات المهنية والعاملين في المهن المختلفة. لذا فإننا نجد أن أحد الأهداف العامة للتربية المهنية، وفق التجربة الأردنية، هو "المساهمة في خلق اتجاهات جديدة لدى المتعلم نحو تقدير العمل والعاملين في المهن وتقديرهم" (وزارة التربية والتعليم، 2008). وهذا بدوره يتطلب أن يكون لدى الإدارات والأجهزة التربوية الوعي الكافي بأهمية تحقيق أهداف التربية المهنية. وان كان هناك من ترجمة لهذا التأكيد فإن لموضوع الاتجاهات لدى صانع القرار التربوي النصيب الأكبر من هذه الترجمة. حيث تشير دارسة الطويسي (1998) إلى أن الممارسة العملية للإداري التربوي تؤكد نظرته الثانوية تجاه تطبيق التربية المهنية. فإذا كان هذا هو حال اتجاهات أصحاب القرار فكيف نتوقع الإيجابية في اتجاهات المعلمين والطلبة. وفي هذا السياق يشير المصري (1994) إلى أن الكثير من المحاولات لإدخال المهارات المهنية ضمن مناهج التعليم الأساسي قد تم إجهاضها، وذلك بسبب الاتجاهات السلبية نحو العمل المهني لدى صانع القرار التربوي.

وعلى الرغم من هذا الربط المبكر بين المعيقات ذات الصلة بالاتجاهات مع المعيقات الأخرى. يعزي المصري (1994)، النظرة السلبية إلى ضيق الأفق لدى

صناع القرار، في تفسير مفهوم التربية المهنية. حيث تقتصر نظرتهم على مفهوم المدخل المستقل للتربية المهنية، والمبني على تطبيق التربية المهنية بشكل مستقل عن بقية المواد. في حين يفترض أن تكون النظرة لعنصر التربية المهنية نظرة شمولية ضمن مناهج التعليم العام. بحيث تهدف إلى اعتماد المداخل الثلاثة في تدريس التربية المهنية (المدخل التكاملي، المدخل المستقل، ومدخل الأنشطة اللاصفية)، والتي تمت مناقشتها في الفصل الذي تناول مناهج التربية المهنية.

من ناحية أخرى فإن نظرة المجتمع نحو التربية المهنية وتعلم مهاراتها تتسم بالدونية. حيث وبالرغم من قناعة المجتمعات المختلفة بأهمية المهن وأهمية تعليمها وتعلمها، وعلى الرغم مما تؤكده نتائج الدراسات التربوية لخبراء التربية والاقتصاد، من أهمية المهن والتعليم المهني(وبالتالي أهمية التربية المهنية)، كإحدى مفاتيح التنمية، فلا زالت نظرة هذه المجتمعات تتسم بالدونية نحو تعلم المهارات المهنية. بل إلى أبعد من ذلك فإن النظرة الاجتماعية الدونية للتعليم المهني وتعلم المهارات المهنية انعكست على حكم المجتمع على أن التعليم المهني وجد كحل لمن فشلوا في دراستهم في مرحلة التعليم الأساسي. بطبيعة الحال فإن مثل هذه القيم الاجتماعية تؤثر في نفسية الطلبة كأفراد في هذه المجتمعات، وفئة مستهدفة بتحقيق أهداف التربية المهنية لديها، وينسحب ذلك على معلميهم. إن خطورة مثل هذه القيم السلبية وانعكاس أثرها السلبي على الطلبة في عدم إقبالهم على تعلم المهارات التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، سيشكل حتماً عائقاً أمام تحقيق الأهداف المرسومة لمنهاج التربية المهنية.

ولهذا كله فإنه من الضرورة بمكان، وكشكل من أشكال التصدي لمشكلة القيم والاتجاهات السلبية، أخذ المقترحات الآتية بعين الاعتبار:

1. يجب أن يكون موضوع القيم والاتجاهات السلبية نحو المهن وتعلم المهن، أحد المحاور الرئيسة لأي مؤتمرٍ أو لقاءٍ تربوي، وأن ينظر لهذا التحدي بكل عين فاحصة وثاقبة.
2. تفعيل دور حملات التوعية والإرشاد المهني داخل المدارس وخارجها، وذلك بعقد الندوات وورش العمل التي تعظم مكانة المهن وأهمية تعلمها.
3. أن تضطلع المؤسسات الوطنية المختلفة(المؤسسات الإعلامية، دور العبادة

كالمساجد والكنائس، الأندية والمراكز الشبابية...الخ) بمسئوليتها تجاه هذه المشكلة. وبخاصة من خلال التنسيق بين جميع هذه الجهات وعلى رأسها المؤسسات الإعلامية، وبشكل أكثر خصوصية البرامج المتعلقة بالإعلام التربوي. أما دور العبادة فيمكّن أن تخصص بعض الدروس الدينية وخطب الجمعة لتركز على أهمية ومكانة المهن دينياً، مما يؤمل بتغيير وجهة النظر السلبية لدى العامة حول المهن وتعلمها.

وينبغي أن نعي جيداً أن استمرارية سيادة مثل هذه القيم السلبية، تجاه المهن وتعلم المهن، لن يتوقف تأثيرها على عدم الفاعلية في تحقيق أهداف التربية المهنية، بل سيمتد إلى أبعد من ذلك، وقد يسهم في ترسيخ وتعزيز المشكلات الآتية:

1. استمرارية مشكلة العزوف عن الالتحاق بالتعليم المهني.
2. السماح لغير المؤهلين من القطاعات الأدنى للقيام بالأعمال التقنية، التي تحتاج إلى المتخصص، مما سيضر بعجلة الإنتاج ومستوى الخدمات.
3. تضخم مشكلة البطالة، والتي تعج بذوي الاختصاصات النظرية.
4. اللجوء إلى استخدام الأيدي العاملة الوافدة، وما يتبع ذلك من أثر على الاقتصاد الوطني.

ثانياً: الصعوبات/المعيقات/ المشكلات البشرية:

يعتبر المعلم، إلى جانب المنهاج، المحور الأساس في رفع سوية الطالب كمخرج رئيس من مخرجات العملية التربوية. وعليه فإن كفاية المعلم في تدريس التربية المهنية ستؤثر في الكفايات المرجو تحققها لدى الطالب. ويتمثل أحد الأشكال التي يمكن أن تكون عليها الصعوبات البشرية بشكل أساس في توفير المعلم المؤهل تأهيلا يتناسب ومتطلبات تدريس مبحث متعدد ومتنوع المهارات، وكذلك صعوبة تأمين الأعداد الكافية من المعلمين. وبالتالي فنحن نتحدث عن الصعوبات البشرية من خلال بعدين البعد النوعي (التأهيل) والبعد الكمي (العدد الكافي من المعلمين). ومن الأمثلة على الصعوبات البشرية التي تواجه تطبيق التربية المهنية:

المعلم المتخصص، حيث يتمثل ذلك في عدم توفر المعلم المختص بالتربية المهنية، مما يؤدي بالإدارات التربوية إلى إسناد تدريس هذا المنهاج بمعلمين غير مؤهلين.

وهذا ناجم عن قلة عدد مؤسسات التعليم العالي التي تطرح تخصص التربية المهنية. وبالتالي فعندما لا يكون المعلم متخصصا فإنه، كنتيجة حتمية، قد يغفل الكثير من أبجديات التعامل مع منهاج ذو صبغة عملية. مثل عدم مراعاة مراحل النمو الحركي عند الطالب في السنوات الأولى من سني دراسته، أو عدم استخدام الأساليب المناسبة لتدريس كل مهارة من المهارات المهنية المختلفة. ومثل هذه الممارسات سيكون لها أثرها النفسي والاجتماعي لدى الطالب وبخاصة في المراحل الدراسية اللاحقة.

المشرف التربوي المختص، يرتبط بعنصر المعلمين الإشراف التربوي، والذي يعتبر المساند للمعلمين والموجه لهم. وحتى يستطيع الإشراف التربوي أداء الدور المناط به بفاعلية وكفاءة، يجب أن تكون أعداد المشرفين كافية لتغطي جميع معلمي التربية المهنية، حيث تشير بعض الدراسات التربوية، مثل الطويسي (1998) ونصر الله والنبتيتي(1995) بالاضافة إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم للغلم الدراسي 2007-2008م، إلى أن هناك نقصاً ملحوظاً في مشرفي التربية المهنية الذين يساعدون المعلمين في تحقيق أهداف التربية المهنية بشكل فاعل. إلى جانب ذلك فإنه ينبغي أن يكون المشرف التربوي مؤهلاً تأهيلاً كافياً، وذلك في كافة الأبعاد: الفنية، الإدارية، والإنسانية. إذن النقص الكمي في أعداد المشرفين يوازيه بنفس الأهمية النقص في نوعية المشرفين، أي في إعداد وتأهيل المشرفين. كيف لا والمشرف التربوي يمارس أيضا مهام المدرب لمعلم التربية المهنية.

من ناحية أخرى فإن النقص الحاصل في عدد مشرفي التربية المهنية، يؤدي إلى قلة الزيارات الإشرافية للمعلمين، والتي قد لا تتجاوز زيارة واحدة طيلة السنة الدراسية، مما قد يقلل من فاعلية العملية الإشرافية والذي سينعكس سلبا على أداء المعلمين. بالإضافة إلى أن معظم مشرفي التربية المهنية يمتلكون كفايات تربوية عامة وليست فنية متخصصة. ويُعزي ذلك إلى ضعف تخصصية التأهيل السابق للمشرفين، حيث أن معظم هؤلاء المشرفين متخصصون في جانب واحد من مجالات التربية المهنية، وبالتالي فمن الناحية الفنية التخصصية لا يمتلكون كفايات مناسبة في جميع محاور منهاج التربية المهنية الستة؛ محور الصحة والسلامة العامة، محور شؤون المنزل والحياة العامة، محور المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، محور الزراعة والبيئة، محور الاقتصاد والتكنولوجيا، محور الفندقة والسياحة (وزارة التربية والتعليم، 2008؛ الطويسي، 1998؛ الريحاني وزملاؤه، 1997).

وفيما يتصل بالتجربة الأردنية، فيقترح المصري (1994) مجموعة من البدائل والحلول وذلك للتغلب، وإن كان بشكل مؤقت، على الصعوبات البشرية في تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية، ومن هذه البدائل الآتي:

1. تأهيل معلمي الصفوف الأساسية الأولى من خلال برامج متخصصة تُعنى بتزويد المعلم بالمهارات والمعلومات والاتجاهات الأساسية فيما يتعلق بكيفية تدريس مبحث التربية المهنية بشكل فاعل. وبخاصة في ضوء التطورات التي طرأت على المنهاج

2. الاستعانة بالمعلمين المتخصصين في المجالات المهنية المختلفة لتدريس الصفوف الأساسية المتقدمة. ويمكن أن يكون ذلك بعد اجتيازهم لدورات في المجالات الرئيسة لمنهاج التربية المهنية.

3. إعادة النظر في تأهيل معلمي التربية المهنية الذين هم على رأس عملهم، من خلال التأهيل التطويري أثناء الخدمة. مما قد يرفع من كفايتهم في تدريس المنهاج. وخير مثال على ذلك الدورات التي تقيمها الوزارة في المركز وفي مراكز مديريات التربية والتعليم في المحافظات.

ثالثاً: الصعوبات/المعيقات/ المشكلات الإدارية

إن الصبغة العملية لمنهاج التربية المهنية خلقت للإدارات المدرسية مشكلات لم تتعود عليها في المناهج الأخرى. فارتفاع تكلفة تطبيق المهارات المختلفة التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، والنقص في مستلزمات التطبيق وعدم توفر المعلم المؤهل، يؤدي بالإدارة المدرسية إلى بعض الممارسات الخاطئة. ومن هذه الممارسات استغلال حصص التربية المهنية لتدريس المناهج الأخرى، وكذلك توزيع حصص التربية المهنية على معلمي المناهج الأخرى. إضافة إلى بعض الصعوبات الإدارية في التنسيق مع البيئة أو المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة لإحداث نوعاً من التفاعل الإيجابي ما بين المدرسة والمجتمع. وهذا يمكن أن يُعزى إلى عدم وضوح الأهداف، التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها، لدى المستويات الإدارية المختلفة سواء المركزية منها أو في الميدان، مما سيؤدي إلى تدني الاهتمام بهذا المنهاج.

كذلك يمكن ربط بعض الصعوبات الإدارية بشكل أو بآخر بالصعوبات أو المعيقات المتعلقة بالاتجاهات. حيث أكدنا سالفا أن من الضروري أن يكون لدى

الإدارات والأجهزة التربوية الوعي الكافي بأهمية تحقيق أهداف التربية المهنية، وهذا الوعي تترجمه اتجاهات هذه الإدارات نحو التطبيق الفاعل لمنهاج التربية المهنية. إلى جانب ذلك تؤكد الكثير من الدراسات، حول تطبيق التربية المهنية في الأردن، أن الصعوبات الإدارية تكمن في النهج المتبع في اتخاذ القرارات. حيث أن النمط المتبع هو صناعة القرارات على المستوى المركزي دون أي مشاركة من الميدان، مما سيؤدي إلى ضعف فاعلية القرارات. أو حتى أن الإدارة المركزية قد لا تُعطي الميدان الفرصة الكافية للاستعداد بإعداد الخطط التنفيذية لما تم إقراره على المستوى المركزي (المصري، 1994: نصر الله والنبتيتي، 1995: الطويسي، 1998).

ويَعتبر المصري (1994)، أن هناك بعض الإجراءات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية أداء الإدارة التربوية في تطبيق منهاج التربية المهنية. وفي هذا السياق يؤكد المصري على الآتي:

1- بعد إقرار الخطوط العريضة للمنهاج، وبخاصة بعد تطوير المنهاج وفق متطلبات اقتصاد المعرفة، يجب على الإدارة المركزية أن تطلب من الميدان/الإدارة اللامركزية وضع خططه الإجرائية والتنفيذية. وهذه الخطط ينبغي أن تراعي التباين في البيئات المختلفة للمدارس في الميدان. ويُعتقد أن مثل هذا الإجراء سيوفر الكثير من القناعة لدى الميدان وسيؤدي بالتالي إلى المشاركة الفاعلة في تطبيق قرارات الإدارة التربوية المركزية.

2- أن يكون القرار الإداري مبني على واقع العملية التربوية في الميدان، بحيث يُبنى في ضوء وجهة نظر قاعدة الهرم الإداري، وبشكل يأخذ بعين الاعتبار مراعاة مدى توفر الإمكانات. بالإضافة إلى أهمية العناًية بالتدرج في آلية تنفيذ القرارات والتطبيق عندما يكون ذلك ضروريا.

3- المتابعة الميدانية لتنفيذ القرارات على أرض الواقع مما قد يساعد في التقييم المستمر للتجربة وتقديم التغذية الراجعة التي يمكن وفقها مراجعة القرارات المختلفة. وبناء عليه يتم تعزيز القرارات ذات الفاعلية العالية وإعادة النظر في القرارات الأخرى التي تحتاج إلى التعديل من وقت إلى آخر.

رابعاً: الصعوبات/المعيقات/ المشكلات الاقتصادية

إن ما أشرنا له سابقاً حول طبيعة محتوى منهاج التربية المهنية، والتي تصطبغ بصبغة ذات طبيعة عملية بخط الموازاة مع المحتوى النظري، يؤكد وبما لا يدع مجالاً للشك أن مجرد التفكير بتطبيق التربية المهنية يحتاج إلى متطلبات إضافية(مثل متطلبات التطبيق العملي من معدات وأجهزة ومواد خام). وهذه المتطلبات تختلف إلى حدٍ ما عن متطلبات تطبيق المناهج الأخرى، مما يولد العديد من التبعات والكلفة الاقتصادية التي حتماً ستكون كبيرة وبخاصة في حال تعدد شُعب الصف الواحد في المدرسة الواحدة.

فحاجة التربية المهنية من مبان وتجهيزات إضافية لمشاغل التربية المهنية، والحاجة إلى المواد الخام للقيام بالتطبيق العملي لمهارات المنهاج، والحاجة إلى قاعة العلوم المنزلية ومستلزماتها، والحاجة إلى مساحة لتشكل الحديقة المدرسية ومتطلبات إدامتها، كل ذلك سيزيد وبدون أدنى شك من الكلفة الاقتصادية لتطبيق منهاج التربية المهنية وتحقيق أهدافه المرسومة.

ويقترح المصري (1994)، أن يتصف تصميم منهاج التربية المهنية بالمرونة التي تتيح للمدارس الاستفادة من موجودات البيئة المحيطة. حيث تشير الإرشادات الخاصة بتدريس التربية المهنية إلى إمكانية اختيار الوحدات التدريسية وفق ما يتوفر في البيئة المحيطة بالمدرسة. وبناء عليه، وللتقليل من الاعتماد على المستلزمات ذات الكلفة الاقتصادية العالية، أكدت إرشادات تطبيق المنهاج، وفق التجربة الأردنية، على مجموعة من الأمور منها الآتي:

1. التركيز على تطبيق الأنشطة والمهارات التي تتلاءم وموجودات البيئة التي توجد فيها المدرسة. مثال التوسع في تطبيق الأنشطة الزراعية في المناطق الريفية، والصناعية في المناطق ذات الصبغة الحرفية...الخ.
2. الاجتهاد في تطبيق أنشطة إضافية غير تلك الواردة في المنهاج وبما يتلاءم مع الإمكانات المتوافرة. وبذلك فإنه يتوفر لمعلم التربية المهنية المرونة الكافية بإضافة مهارات جديدة لم يحتويها المنهاج.
3. اعتمادا على ما جاء في نقطة (2) فإنه لا يشترط تدريس الوحدات والأنشطة المهنية حسب الترتيب والتسلسل الوارد في المنهاج. وبالتالي فإن

لدى المعلم بابا آخر يعطيه المرونة في اختيار الوحدات حسب المواسم والمناسبات. مثال: تطبيق بعض الأنشطة الزراعية في مواسم حدوثها، وصناعة الحلويات، مثلاً، في مواسم الأعياد.

4. الاستفادة من الخامات الموجودة في البيئة المحلية وتوظيف ذلك في عمل بعض المشغولات والأنشطة الواردة في المنهاج. وذلك مثل علب الكرتون والصفيح، وبقايا قطع الخشب والقماش.

أما فيما يتصل بالمجتمع، وما يمكن أن يسهم به للتخفيف من أثر العوامل الاقتصادية التي تحول دون تحقيق أهداف التربية المهنية، فيقترح مقبل وزملاؤه (2005)، وفق التجربة اليمنية، الحلول والبدائل الآتية:

1. أهمية أن تقوم المدارس بتخصيص جزء من المبالغ المرصودة لنشاطات المدرسة لشراء بعض مستلزمات النشاطات الخاصة بالمادة.
2. أهمية مساهمة منظمات المجتمع المدني والجهات المختلفة، مثل المجالس المحلية والقطاع الخاص في توفير بعض متطلبات تنفيذ أنشطة منهاج التربية المهنية. وذلك من خلال المساهمة في دعم المدارس الأساسية بالمواد والتجهيزات.
3. أهمية توظيف موجودات وخامات البيئة المحلية، قدر الإمكان، في تنفيذ بعض الأنشطة والتمارين التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية.
4. أهمية تسويق بعض المنتجات التي ينفذها الطلبة، ورصد المردود المادي لدعم نشاطات التربية المهنية، بالإضافة لما يتوقع من أثر وجداني وانفعالي لدى المتعلمين مما قد يسهم في حل مشكلة الاتجاهات السلبية نحو تعلم المهن والتربية المهنية.

ويمكن المساهمة في توفير المشاغل من خلال اعتماد نمط من المباني ذات التكلفة المنخفضة، وذلك عند توفر المكان المناسب. كذلك يمكن للمدارس التي يتوافر فيها غرف أو قاعات صفية غير مستخدمة أن تستغلها لأغراض التربية المهنية.

الخلاصة

يستخلص من مناقشة الصعوبات/المعيقات التي تواجه تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية بأن كثيراً من مقومات تطبيق مبحث التربية المهنية بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام. حيث تؤكد تجارب بعض الدول العربية، مثل الجزائر واليمن أن تدريس الكثير من مهارات التربية المهنية لا يرقى إلى مستوى تعلم المهارات الأساسية، بمعنى أن تدريس التربية المهنية يبقى رهن التعليم النظري، وليس هناك أي شكل من الممارسة والخبرة الحسية المباشرة التي يمكن أن تكسب الطالب أساسيات مهنية تفيده في حياته اليومية، وتهيئ لمسار مهني سليم.

بطبيعة الحال، فإن تصحيح هذا الوضع يتطلب جهداً كبيراً للتغلب على المشكلات التي تمت مناقشتها سالفاً. ويمكن الاستئناس بالحلول البديلة والمقترحة في هذا الباب.

أضف إلى هذا وذاك بأن هذا التصور لطبيعة المشكلات/المعيقات التي تعترض تحقيق أهداف تدريس التربية المهنية سيساعد في التنبؤ بالمشكلات التي يمكن أن تواجه التجارب العالمية والعربية التي لا زالت في بداية عهدها بتطبيق منهاج التربية المهنية.

وأخيراً فيمكن التوصية، أيضاً، بأهمية الأخذ بنتائج الدراسات ذات الصلة بمنهاج التربية المهنية وتوصياتها، وآلية تنفيذها. وبشكل خاص ما يتصل بطبيعة الصعوبات والمعيقات التي تحول دون تحقيق أهداف منهاج التربية المهنية، وطبيعة الحلول المقترحة. مما قد يعطي كل المعنيين بتنفيذ وتحقيق أهداف التربية المهنية مساحة من الحرية في اختيار البديل المناسب من الحلول المقترحة، بشكل يتناسب والخصوصية البيئية لكل مدرسة من المدارس، أو أي مجتمع من المجتمعات.

الفصل السادس

أساسيات في التخطيط لتدريس التربية المهنية

- مقدمة.
- التخطيط لتدريس التربية المهنية.
- أهمية التخطيط لمعلم التربية المهنية.
- دور التخطيط في سير العملية التدريسية.
- أهم المهارات والكفايات الضرورية للنجاح في التخطيط.
- التخطيط والأهداف التربوية.
- مستويات وأنواع وأبعاد الأهداف التربوية.
- صياغة الأهداف.
- مستويات التخطيط لأغراض التدريس.
- الخطة الفصلية والخطة اليومية وعناصرها.
- نماذج خطط يومية وفصلية.
- الخلاصة.

أساسيات في التخطيط لتدريس التربية المهنية

مقدمة

يُعتبر التخطيط، بشكل عام، ضرورة رئيسة لسير الحياة بشكل منظم. فكل منا يخطط لما سيقوم به من أعمال على المستوى القريب (لتسيير أعماله اليومية)، وعلى المستوى بعيد المدى (فيما يتصل بمستقبله)، فقد لا يخرج الواحد منا من منزله دون أن يكون لديه تصور مسبق لما سينجزه خلال الساعات القليلة القادمة، وقد لا يمر عليه يوم/ أسبوع دون تصور مسبق لما سينفذه أو سينجزه خلال السنة/السنوات القادمة. إذن نحن نمارس التخطيط الذي يوجه تحركاتنا وأعمالنا اليومية والمستقبلية.

ولما كان التدريس مكون رئيس من مكونات العملية التعليمية التعلمية, بل أحد المقومات التي ترتكز إليها التربية الحديثة، فإن أحد المبادئ الرئيسة التي يقوم عليها التدريس هو التخطيط. الأمر الذي يؤكد ضرورة الاهتمام بهذه الركيزة الأساس (التخطيط) لعملية التدريس. حيث أن نجاح المعلم يعتمد اعتماداً كلياً على كفايته ودقته في التخطيط وفاعلية تلك الخطط التي يُعدها.

تعريف التخطيط

يؤكد الباحثون على أن أي عمل منظم هادف يجب أن يستند إلى التخطيط السليم، والتخطيط في التدريس، بشكل عام، ولمعلم التربية المهنية بشكل خاص، ضروري لكل من المعلم والمتعلم والمنهاج. ويمكن تعريف التخطيط للتدريس على أنه التصور المسبق لما سيقوم به المعلم وما سينفذه المتعلمين في المستقبل القريب (من خلال الخطة اليومية)، أو المستقبل البعيد (من خلال الخطة الفصلية)، أي التصور المسبق للمواقف التعليمية التي سيقوم المعلم بتهيئتها، وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف بدرجة عالية من الكفاءة لمستوى/فئة عمرية محددة، في فترة زمنية محددة، وفي مكان صفي محدد.

تعد مرحلة التعليم الأساسي من أخطر وأهم مراحل التعليم، حيث أنها قاعدة التعليم كله والأساس الذي تُبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة. وكذلك فالتربية المهنية، كجزء من مناهج التعليم الأساسي، تُعتبر هي بحد ذاتها قاعدة التعليم المهني، والأساس الذي يمكن من خلاله إكساب الطالب تهيئة مهنية تؤهله للتعامل بكل إيجابية مع التوجه نحو تعلم بعض المهارات المهنية الضرورية في حياته اليومية. وللتربية المهنية طبيعة تختص بها دون غيرها من مناهج التعليم العام، وهي أن مضامينها تجسد التكامل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية، وإلى جانب ذلك فهي تهتم بالبعد الوجداني والذي يغيب عن مضامين كثيراً من المناهج الأخرى. ولذلك لا نجافي الحقيقة إذا قلنا أن هناك شبه إجماع على أن التربية المهنية مبحث ذو طبيعة عملية أكثر منها نظرية، وبالتالي فأساليب التدريس التي يمكن أن تعتمد لهذا المبحث ينبغي أن تكون هي الأخرى ذات طبيعة عملية. وعليه فإذا أردنا تحقيق أهداف التربية المهنية بشكل فاعل فينبغي أن نتصدى لقضية التخطيط وإعداد الدروس بكل قوة، لأن إعدادً الدروس والتخطيط لها خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم، ويخطئ من يستهين بهذا المرتكز ويقلل من أهمية معتمداً على غزارة علمه, وسعة تجربته, وخبرته الطويلة في مهنة التدريس.

لماذا نعتقد أن التخطيط ضروري لمعلم التربية المهنية؟

أشرنا سالفاً إلى أن أي عمل منظم وهادف يجب أن يستند إلى التخطيط. وكذلك أشرنا إلى أن لمبحث التربية المهنية مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها. ولما كان من الضروري أن يكون هناك معلم يقوم على الأخذ بأيدي الطلبة لتحقيق هذه الأهداف، وحيث أن عملية (التدريس) تعتبر عملية منظمة، إذن فلا بد من التخطيط المنظم لتحقيق هذه الأهداف. وتالياً بعضاً من الأمور التي توضح وتؤكد مدى أهمية وضرورة التخطيط لمعلم التربية المهنية:

1) عملية التخطيط تؤدي إلى تنظيم عناصر العملية التعليمية وخاصة المادة الدراسية التي ستُعطى للطلبة. وعليه فان معلم/معلمة التربية المهنية الذي يخطط يقدم لطلبته مادة تعليمية منظمة غير عشوائية، مما يسهم في حماية الطلبة من التعلم العشوائي غير المنظم. أي أن التخطيط يحول عمل المعلم

إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة, المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم.

2) التخطيط لتدريس التربية المهنية يعمل على تزويد المعلم بتصور واضح عن طبيعة الأهداف التعليمية الحالية، وعن ما سيقدمه، والخبرات السابقة لدى طلبته, ومن ثم يمكنه من رسم أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه.

3) التخطيط لتدريس التربية المهنية يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة أو المحرجة, والتي غالبا ما تكون وليدة الارتجال في دخول عالم التدريس اليومي دون تصور مسبق لما سيدور ضمن الموقف التعليمي والمفاجئات التي يمكن أن تظهر دون سابق إنذار.

4) التخطيط لتدريس التربية المهنية يساعد المعلم على ضبط الغرفة الصفية أو المرسم أو المشغل وإدارته للمتعلمين فيها إدارة سليمة، حيث من خلال التخطيط السليم يستطيع معلم التربية المهنية تحديد المكان الصفي(مشغل أو حديقة أو قاعة علوم منزلية أو الغرفة الصفية العادية) المناسب لتحقيق أهداف التدريس.

5) التخطيط لتدريس التربية المهنية يُسهم في تسهيل وتيسير مهمة المعلم في إعداد الاختبارات في مجال تقويم المادة التدريسية، حيث أن الاختبارات التي تستند إلى التخطيط تعطي نتائج أقرب إلى واقع أفراد المتعلمين.

6) التخطيط لتدريس التربية المهنية يُفيد المعلم في نقد المنهاج، حيث أن عملية التخطيط توضح للمعلم مدى انسجام الأهداف العامة والخاصة لمنهاج التربية المهنية. وبالتالي فإن المعلم يستطيع اكتشاف أي خلل (علمي أم فني أم شكلي) في المنهاج الدراسي أو الكتب التي بين يدي الطلبة، سواء ما يتعلق منها بالأهداف, أو ما يتعلق منها بالمحتوى، أو أساليب التدريس المقترحة، أو أساليب التقويم ومحتواها، ومن ثم يتمكن من العمل على تلافيها. وكنتيجة لذلك قد يتمكن المعلم من الإسهام في تطوير المنهاج من خلال تقديم تقارير علمية تتضمن بعض المقترحات لتحسين المنهاج، مدعم بحقائق تستند إلى التخطيط السليم.

7) التخطيط لتدريس التربية المهنية يسهم في استدامة نمو الخبرات التربوية والفنية/المهنية لدى معلم التربية المهنية. حيث أن مرور معلم التربية المهنية بخبرات متعددة من سنة دراسية إلى أخرى ومن مستوى دراسي إلى آخر يجعله سيسهم في تسهيل مهمته في تحديد طبيعة تسلسل المادة التعليمية وبالتالي تراكم الخبرات لديه مما يشكل نمواً مهنياً مستداماً (العبابنه، 1993؛ سعادة، 2001أ وسعاده، 2001ب).

في ضوء ما تقدم، وحيث أن لمبحث التربية المهنية خصوصية معينة فان من الضرورة بمكان مراعاة مجموعة من الأمور عند التخطيط لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية، ومن هذه الأمور الآتي:

1) ربط التعليم بالتطبيق العملي، وذلك لأن المتعلم هنا يتعلم بالعمل أكثر من غيره لطبيعة منهاج التربية المهنية العملية.
2) التركيز على تدريس التربية المهنية من خلال الإطار العملي أكثر من النظري.
3) الإكثار من المشاهدات.
4) الإكثار من الرحلات العلمية.
5) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في الميول المهنية والقدرات والدوافع.
6) تشجيع الطلبة على عمل النماذج والمجسمات التعليمية المختلفة (ابو الشيخ والوهر،1991)

دور التخطيط في سير العملية التدريسية

في عملية التدريس نبدأ أولا بتحديد الأهداف، ثم نحدد إستراتيجية التدريس التي يمكن استخدامها. وغالبا ما تترك كل المهام للمعلم، إذ أن عليه كتابة الأهداف، إعداد خطة الدرس، وتحضير الطلبة وتزويدهم بالمعلومات وإجراء عمليات التقويم. وعليه فان مراحل العملية التدريسية بشكل عام هي على النحو الآتي:

(1) تحديد الأهداف.
(2) اختيار طريقة أو إستراتيجية التدريس المناسبة للمادة التعليمية.
(3) إعداد الخطة الفصلية.
(4) إعداد الخطط الصفية.

(5) التقويم المتواصل والتغذية الراجعة في المراحل 2+3+4.

(6) تقويم التحصيل بشكل نهائي.

أهم المهارات والكفايات الضرورية للنجاح في التخطيط

إن عملية التخطيط لتدريس التربية المهنية تتطلب كفاية المعلم في إتقان مجموعة من المهارات، يمكن إيجازها في الأتي:

أولاً: كفاية المعلم ومهارته في تحديد الخبرات والمهارات المهنية السابقة لدى المتعلمين مع مراعاة خصائصهم النمائية؛ أي المستوى العمري والمستوى العقلي.

ثانياً: كفاية المعلم ومهارته في تحليل المادة العلمية لتحديد محتوى التعلم، أي محتوى المادة المعرفية أو الوجدانية أو التطبيقية، والتي يتضمنها الدرس. ويتم ذلك من خلال تحليل المادة إلى عناصرها الأولية، من خلال حصر المهارات الأساسية ذات الصلة بالموضوع الرئيس، وكتابتها بشكل واضح. وقد يشتمل ذلك على محتوى مادة التعلم السابق ومادة التعلم اللاحق، وتّحديد المهارات الأساسية والمهارات الثانوية.

ثالثاً: كفاية المعلم ومهارته في تحديد التجهيزات (المواد التعليمية والمواد الخام والعُدد والوسائل المختلفة) اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة. مع الاهتمام بالتركيز على تلك التجهيزات المتوافرة في المدرسة.

رابعاً: كفاية المعلم ومهارته في صياغة الأهداف التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأهداف تختلف باختلاف الخصائص النمائية للطلبة (المستوى العُمري والمستوى العقلي). وكذلك تختلف الأهداف وفق مدى توفر متطلبات تحقيق الأهداف من مواد وأدوات ووسائل تعليمية.

خامساً: كفاية المعلم ومهارته في تصميم إستراتيجية التدريس التي توافق تحقيق أهداف التعليم والتعلم. ويتضمن ذلك الكفاية في تحديد الأسئلة التي سيوجهها للطلبة، والمواد أو الوسائل والتسهيلات التربوية التي سيوظفها المعلم/المتعلم، بالإضافة إلى ما سيقوم به الطلبة كشركاء إستراتيجيون أثناء تنفيذ الدرس.

سادساً: كفاية المعلم ومهارته في اختيار وتصميم أساليب التقويم الملائمة للتحقق من ناتج التعلم. وينبغي هنا أن يركز معلم التربية المهنية على الجانب المهاري

بالإضافة للجانب النظري والوجداني. وتتمثل مهارة المعلم في هذا الباب في قدرته ودقته على تقييم الأداء في ضوء الأهداف المرسومة (الزهراني، 2006).

التخطيط والأهداف التربوية

عندما يشكل التخطيط الركيزة الأساس لعملية التعليم والتعلم فإن بناء الأهداف يشكل حجر الزاوية ونقطة البداية في عملية التخطيط. ومن المتفق عليه أن تحديد الأهداف التربوية وصياغتها تعتبر من أبجديات العملية التدريسية. بل هي بمثابة الخطوة الأساسية التي يُبنى عليها اختيار المواد التعليمية، وتنظيم محتواها وأساليب التدريس المناسبة لها.

ويقول "آيزنر" أنه عند غياب الأهداف المحددة بوضوح يكون من المستحيل تقييم أي مادة دراسية بفعالية ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوى أو طرق التدريس. ولعله من المفيد التنويه إلى أن الاهتمام بالأهداف التربوية وصياغتها كان قد بدء العمل به منذ أوائل القرن العشرين. فمثلا تناول (رالف تايلور) في عام 1949م الأهداف كوسيلة لتطوير المناهج واعتبر أن أنسب صياغة للأهداف هي تلك التي تساعد المعلم كمرشد للموقف التعليمي. واعتبر تايلور أن الشكل الأكثر فائدة لصياغة الأهداف هو الصياغة التي تحدد كلاً من نوع السلوك الذي ُيرتجي نموه عند الطالب والمحتوى أو المجال من الحياة الذي سَيؤدى فيه هذا السلوك.

وتكمن أهمية تحديد الأهداف التعليمية في اعتبارها دليل لعملية تخطيط الدروس ، من خلال "تجزئة الوحدة التعليمية إلى مواضيع مناسبة" وبالنظر إلى دورها في تحديد واختيار الخبرات التعليمية السابقة وفي اختيار الأنشطة والإجراءات المناسبة للدرس وفي إجراء عملية التقويم "أسئلة الاختبارات" بأسلوب سهل ميسر، كما أنها تعين اتجاه التعلم ونتائجه" (طعيمة، 2000).

وللأهداف بشكل عام -في أي عمل- أهمية كبيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. توجيه الأنشطة ذات العلاقة في اتجاه واحد، وتمنع التشتت والانحراف.
2. إيجاد الدافع للإنجاز، وإبقاؤه فاعلا.
3. تقويم العمل لمعرفة مدى النجاح والفشل.

وهذه الأمور الثلاثة تجعل الأهداف ذات أهمية كبرى للمعلم أثناء تدريسه. فمن المهم أن يحدد المعلم أهدافه من التدريس، وبشكل واضح. ولا يمكن أن تنجح العملية التدريسية دون وجود أهداف واضحة.

مستويات الأهداف التربوية

للأهداف التربوية مستويات ثلاثة، يمكن ترتيبها على النحو التالي:

(1) الغايات (Goals) أو ما تعرف باسم الأهداف العامة، وهي أهداف عامة بعيدة المدى وواسعة. أي يمكن أن يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة وتندرج تحتها أهداف المجتمع، أي أنها مرتبطة بفلسفة التربية والمستمدة من الدستور والنظام السياسي والاجتماعي. ويضع الأهداف من هذا المستوى قادة الفكر في المجتمع ولا يشترط أن يكونوا تربويين فالتربية هي الرائد والقائد لتطور، حيث أن التربية تضع الأهداف والمجتمع يسعى لتحقيق هذه الأهداف.

(2) الأغراض (Aims) أو ما تعرف بالأهداف المتوسطة. وهي أهداف أقل عمومية ومدى من الغايات. وتوضع من أجل ترجمة الأهداف العامة إلى واقع وتكون متعلقة بالمراحل التعليمية المختلفة، والمناهج المختلفة. وهي ليست محددة تماما (فالخطوط العريضة لمنهاج التربية المهنية هي أهداف متوسطة). إذن كتب التربية المهنية تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف، فالتعليم يجب أن يكون ضمن أطر المجتمع ولذا فالتدريس يجب أن ينطلق من الأهداف العامة للمجتمع. أما الذين يرسمون الأهداف من هذا المستوى فهم القادة التربويون.

(3) الأهداف السلوكية -الخاصة- (Behavioral Objectives)، أو ما تعرف بالأهداف المحددة التفصيلية. وهي ذات مدى قصير، وتصف بدقة نمط من أنماط السلوك والأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادراً عليه بعد الانتهاء من برنامج معين. إذن هذا المستوى من الأهداف يوضح تغييراً متوقعاً في سلوك المتعلم بعد مروره في خبرة تعليمية أو موقف تعليمي معين. وسميت سلوكية لأنها تصف سلوكاً محدداً، وبالتالي فهي صريحة ، في حين أن الأهداف المتوسطة (الأغراض) فهي ضمنية. أما الذين يعملون على صياغة أو يضعون هذه الأهداف فهم المعلمون (العبابنه، 1993؛ الظاهر وزملاؤه، 1991).

تقسيمات/تصنيفات الأهداف

تقسم الأهداف إلى أنواع كثيرة حسب هدف التقسيم، ومن الأمثلة على ذلك تقسيمها من حيث معيار الزمن، ومعيار التنفيذ، ومعيار المجال، ومعيار العمومية. ويمكن توضيح هذه المعايير على النحو الآتي:

1) من حيث الزمن: أهداف طويلة المدى، والتي قد يحتاج تحقيقها إلى عدد من السنوات أو حتى العقود. أهداف متوسطة المدى، والتي قد تحتاج إلى أجزاء من السنة إلى بضع سنوات. أهداف قصيرة المدى، والتي يحتاج تحقيقها إلى موقف تعليمي تعلمي كامل قد يستغرق بضع دقائق أو ساعات أو أيام.

2) من حيث التنفيذ: أهداف عاجلة يلزم تنفيذها الآن مثل الأهداف التي تتضمنها الخطة اليومية، أما ألأهداف الآجلة فيمكن أن نتأخر في تنفيذها مثل تلك الأهداف التي تتضمنها الخطة الفصلية أو الخطة السنوية.

3) من حيث المجال: مجال ألأهداف المعرفية، وهو مجال الأهداف التي تهتم بالجانب العلمي والفكري للمادة وتطوير القدرات والمهارات الذهنية، وتشتمل على ستة مستويات هي : التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم. مجال ألأهداف الوجدانية، وهو مجال الأهداف التي تهتم بالمشاعر والانفعالات والميول والاتجاهات والتذوق، وله خمسة مستويات ، وهي : التقبل - الاستجابة - التقييم - التنظيم ألقيمي - التكامل ألقيمي. ومجال ألأهداف المهارية/النفسحركية، وهو مجال الأهداف التي تهتم بتنمية المهارات اليدوية، وهي: إدراك حسي، استجابة موجهة، ميكانزم، استجابة ظاهرة، التعديل، والإبداع.

4) من حيث العموم: أهداف عامة يتسع نطاق تنفيذها، وأهداف خاصة يتحدد مجالها في نطاق معين. ويمكن المقارنة بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة على النحو الآتي:

الأهداف العامة	الأهداف الخاصة
1- يستغرق تنفيذها مرحلة تعليمية كاملة.	- تختص بصف دراسي وليس مرحلة دراسية.
2- يشترك في تنفيذها أكثر من مادة أو مجال.	- تختص بمادة دراسية واحدة.
3- تصاغ بعبارات غير سلوكية.	- تحدد بدقة طبيعة السلوك المرجو تحقيقه لدى المتعلم.
4- تصف أحياناً ما سيقوم به المعلم وليس المتعلم.	- تصف ما سيقوم به المتعلم وليس المعلم.
5- تخلو من بيان الحد الأدنى للأداء	- مصوغة بعبارات سلوكية تبين الحد الأدنى للأداء.

صياغة الأهداف:

لقد أصبح الاهتمام بالأهداف التدريسية، وبخاصة في المباحث ذات الطبيعة العملية في المعارف التي تقدمها، أمراً ضرورياً يستلزم صياغة سلوكية يمكن بها ملاحظة سلوك المتعلم بعد المرور في الموقف التعليمي وقياسه (أبو زيتون، 1996). ولأن الهدف، كما ذكرنا آنفا، من تهيئة الطلبة للتعليم والتعلم هو تكوين سلوك أو تغيير في سلوك المتعلم لذا فقد أتفق على تسميته هدفا سلوكيا. إذن هو وصف لما ينوي المدرس القيام به ليصبح تلاميذه قادرون على فعله.

عند صياغة الأهداف السلوكية في مادة التربية المهنية يجب أن يحرص المعلم على توجيه اهتمامه نحو ما يجب أن يكتسبه الطلبة من معلومات ومهارات واتجاهات في مجالات التربية المهنية. كذلك يجب عليه أن يوجه اهتمامه للممارسة العملية والتطبيقية للمهارات التي يدرسها لطلبته، أي يجب على المعلم الاهتمام بالأهداف الأدائية. مثال: دراسة التصميمات والمهارات المهنية الأساسية، وما يرافق هذه العمليات من اكتساب القيم الجمالية وتنمية الحس الجمالي أو تكوين وتنمية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والتعليم المهني.

ويذكر أبو سل (1998) أن وظيفة الهدف التدريسي هو تسهيل الاتصال بين الأطراف المختلفة للعملية التدريسية، وذلك من خلال تحديد ماذا سيقوم به المعلم وماذا على المتعلم اكتسابه وإتقانه. حيث أن الهدف المصاغ صياغة جيدة يساعد المعلم على تحديد طبيعة السلوك المراد تحقيقه عند المتعلم، وكذلك يساعد المتعلم على تحديد نوع السلوك أو الأداء المرجو منه.

الشروط الواجب توفرها في صياغة الهدف التعليمي، من أبرزها الآتي:

1) أن يكون الهدف متفقاً مع الأهداف العامة للمرحلة التعليمية.
2) أن يكون الهدف واقعياً يمكن قياس مدى تحقيقه.
3) أن يكون الهدف مناسباً لنمو الطلبة ونضجهم.
4) أن يكون الهدف محدداً، ويتضمن فكرة واحدة فقط.

مراحل صياغة الهدف السلوكي

إن صياغة الهدف السلوكي تستلزم خبرة ودراية بالأهداف ومستوياتها وأبعادها المختلفة وتستلزم إلماما بالمادة المعرفية ومهارتها وطرق أدائها المتعددة.

وتمر صياغة الهدف عادة بمراحل أربع رئيسة هي على النحو الآتي:

المرحلة الأولى:

تتمثل هذه المرحلة في عملية تحليل المادة العلمية(المعرفية) إلى عناصرها الأولية من خلال حصر جميع متطلباتها ورصد جميع الفعاليات والأنشطة المتصلة بالمادة التعليمية بجانبيها النظري والعملي.

المرحلة الثانية:

تتمثل هذه المرحلة في تصنيف الفعاليات والأنشطة المراد تدريب الطلبة عليها وفق معايير عدة من أهمها: درجة صعوبتها، إمكانية تطبيقها، والوقت اللازم لتطبيقها.

المرحلة الثالثة:

بعد أن نكون قد صنفنا الفعاليات والأنشطة (للمادة النظرية والعملية) حسب

المعايير الآنفة الذكر عندئذ سيكون باستطاعتنا ترتيبها حسب تسلسل المادة العلمية مثلا من السهل إلى الصعب، أو من المحسوس إلى المجرد وهكذا.

المرحلة الرابعة:

تتمثل هذه المرحلة في كتابة الهدف نفسه، وذلك من خلال استخدام كلمات وتعابير توضح بدقة السلوك أو الأداء المراد تحققه عند الطالب(ابو سل، 1998).

وبشكل عام ولأغراض صياغة الهدف السلوكي فهناك معادلة تعرف "بمعادلة الهدف السلوكي"، والتي يمكن استخدامها لصياغة الأهداف السلوكية في تدريس التربية المهنية كما هو الحال في المباحث الأخرى. وهذه المعادلة هي:

أن + الفعل السلوكي + الطالب + المادة التعليمية + الحد الأدنى للتحصيل

(المحك والشرط)

مثال:

أن يذكر الطالب مستويات الأهداف التربوية الثلاثة على الترتيب

أن + الفعل السلوكي + الطالب + المادة التعليمية + الحد الأدنى للتحصيل

(المحك والشرط)

ويرى ميجر (Mager) أن الهدف السلوكي حتى يكون جيدا يجب أن يعرض بفعل مضارع قابل للقياس ويمكن أن يدرك بالحواس أو يمكن ترجمته إلى الملاحظة. أي أن يُتفق عليه (على معناه) المعلم والطالب والملاحظ (المشرف أو مدير المدرسة). ولذلك فالأفعال السلوكية المستخدمة يجب أن تكون قابلة للقياس ومن الأمثلة على الأفعال السلوكية القابلة للقياس: يميز، يعدد، يقارن، يوضح، يعرف(بضم اليا)،يصنف، يرسم، يقرأ، يحدد، يسمي، يشغل آلة....الخ. أما من الأمثلة على الأفعال السلوكية التي يصعب قياسها، وبالتالي يجب تجنب استخدامها، فهي مثل: يستوعب، يدرك، يعي، يفهم، يعرف(بفتح الياء) ...الخ (الظاهر وزملاؤه، 1991).

ويذكر العبابنه (1993) أن الهدف السلوكي أو التدريسي يجب أن يتميز بصفات رئيسة ثلاث هي:

1) أن يكون الطالب محور الهدف، من خلال التركيز على ما يتوقع من الطالب إنجازه وليس على ما سيقوم به المعلم.

2) التمييز بين ناتج التعلم والنشاط التعليمي للمعلم. أمثلة على ذلك:
- أن يطبع الطالب (25) كلمة في الدقيقة (ناتج تعلم).
- أن يقرأ الطالب الفصل الأول والثاني من الكتاب (نشاط تعلمي).
- أن يكتب المعلم الخطوط العريضة للحصة (نشاط تعليمي).

3) أن تكون الأهداف التدريسية واضحة ومفهومة

الآن حاول معرفة أي المثالين الآتيين أصح صياغة:

- أن يتعلم الطالب كيف يصنع جهازا لقياس المطر.
- أن يصنع الطالب جهازاً لقياس المطر.

وأحيانا قد لا يكون هناك مستوى لأداء معين، خاصة في الجانب الوجداني، مثل مهام تعلم التذوق والإدراك ...الخ. مثال: ما يتعلق بالاتجاهات حيث يكون هناك قبولا أو رضاً، ويلاحظ المعلم ذلك من خلال عرض المادة، وبناء عليه يكون مستوى الأداء ضمنياً في مادة التعلم. مثال:

أن يتذوق الطالب الحس الجمالي للمنتج الذي ينفذه في تمرين تصنيع الصيدلية المنزلية.

أبعاد/مجالات الأهداف التعليمية

لقد اهتم التربويين بمجالات وأبعاد الأهداف التعليمية، وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى ثلاثة أبعاد أو مجالات رئيسة، وهي على النحو الآتي:

1) البعد المعرفي Cognitive Domain

وهو ما يتعلق هنا بالعمليات العقلية، وتصنيف العمليات العقلية يبدأ من الأبسط إلى الأصعب. وقد طور بلوم وزملاؤه عام 1956م، كما ورد في الخطيب (1988) وسعادة (2001ب) تصنيفاً للأهداف في البعد المعرفي، والتصنيف عبارة عن (ترتيب لمستويات السلوك/التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى. ويحتوي المجال المعرفي على ستة مستويات تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيداً وهي، حسب تصنيف بلوم، تبدأ بالتذكر في قاعدة الهرم، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، ثم التقويم في قمة الهرم.

أمثلة على الأهداف المعرفية، (وهي متسلسلة من قاعدة هرم بلوم إلى قمته)، وهي على النحو الآتي:

- أن يسمي الطالب أجزاء الزهرة في النبات بالترتيب (من الخارج إلى الداخل).
- أن يفسر الطالب ضرورة المحافظة على الأواني مغلقة أثناء تصنيع الحليب.
- أن يرسم الطالب دائرة كهربائية توضح التوصيل على التوازي.
- أن يقارن الطالب بين حفظ الأغذية بالتبريد وحفظها بالتجميد.
- أن يقترح الطالب طريقة لتحسين خصوبة التربة لزراعتها بالبقوليات.
- أن يناقش الطالب أهمية الدعوة للزواج من غير الأقارب.

2) البعد الوجداني (الانفعالي) Affective Domain

وهو ما يتعلق هنا بالاتجاهات، والمبادئ، والقيم، والتذوق، والميول والمعايير الاجتماعية. أي أن هذا المجال/البعد يتناول السلوك المرتبط بالمشاعر والعواطف والانفعالات والميول والقيم والاتجاهات. وقد صنف ديفيد كراثوول وزملاءه عام 1964 م، كما ورد في الخطيب(1988) وسعادة (2001ب)، المستويات الفرعية لهذا المجال، والتي تتدرج تحت النظام الهرمي ألتتابعي بدأً من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب، في خمسة مستويات هي: الاستقبال، الاستجابة، التقويم، التنظيم، والتمييز.

أمثلة على الأهداف الانفعالية أو الوجدانية:

- أن يكتب الطالب تقريراً عن شعوره اتجاه القيام ببعض المهارات المهنية المتعلقة بالنشاط الزراعي.
- أن يشارك الطالب في الحملات التي تقوم بها المدرسة للتوعية المهنية.

3) البعد الحركي Psychomotor Domain

وهو ما يتعلق هنا بالمهارات الحركية أو الأدائية. أي تلك المهارات التي تتطلب استخدام العضلات. ويسمى أحيانا البعد أو المجال النفسحركي لأن الأداء هنا يتطلب التناسق الحركي والنفسي. أي أن المجال النفسحركي يهتم بأداء المهارات التي تتطلب التآزر العضلي النفسي، كما في الأنشطة المهنية والفنية والرياضية للقيام بأداء معين. ويرى الخطيب (1988) وسعاده (2001ب) و كوجك(1997)، أن

أكثـر التصنيفـات شـيوعـاً في هذا المجـال مـن الأهداف هو تصنيف Elizabeth Simpson (اليـزابيت سمبسون)، وذلك في مستويات سبعة هي: الإدراك الحسي أو الملاحظة، التهيئة/الاستعداد، الاستجابة الموجهة/ الممارسة، الاستجابة الآلية/ الميكانيكية، الاستجابة الظاهرية/المركبة، والتكيف، والإبداع والأصالة.

من الأمثلة على الأهداف النفسحركية:

- أن يستخدم الطالب الأدوات المتوافرة في المشغل لقياس محيط الأشكال المختلفة(مثل علبة الحلوى).
- أن يفرق الطالب بين النباتات الصحراوية والنباتات المروية من خلال استخدام النماذج.
- أن يستخدم الطالب أدوات النجارة المتوافرة في صناعة منجور الصيدلية المنزلية.

مستويات التخطيط في تدريس التربية المهنية

ينبغي أن نذكر بداية بأن عملية التخطيط تشكل ركن أساس في عملية التدريس، وذلك بغية أن تؤدي العملية التعليمية التعلمية دورها بشكل فاعل. ويمكن أن يستنتج مما سبق أن التخطيط السليم يسهم بشكل مباشر في تمكين المعلم من مواجهة المشكلات المختلفة بكل كفاية واقتدار من خلال السهولة في التعرف على طبيعة هذه المشاكل، بالإضافة إلى تمكينه من التعامل بشكل أكثر ملائمة فيما يتعلق بتوزيع الوقت واختيار الأنشطة والأساليب المناسبة لكل موقف تعليمي (عليمات،1993).

وحيث أن التخطيط هو تصور شامل لتدريس مادة دراسية مقررة، وذلك إما على مدى عام دراسي فتسمى حينئذ خطة سنوية، أو قد تكون على مدى فصل دراسي واحد وتدعى حينئذ بخطة فصلية، أو تكون على مدى حصة صفية واحدة أو اثنتان إذا لزم الأمر وتدعى حينئذ بخطة يومية. وفيما يتصل بمنهاج التربية المهنية، وبشكل عام، يتم تنفيذه من خلال مستويين رئيسين للخطط التدريسية هما: الخطة الفصلية أو ما تعرف أحيانا بالخطة السنوية، والخطة اليومية. ويمكن توضيح عناصر كل واحدة من هاتين الخطتين على النحو الآتي:

أولاً: الخطة السنوية/الفصلية:

ويقصد بها ما يتم من تصور شامل لتدريس مادة التربية المهنية، وذلك إما على مدى عام دراسي فتسمى خطةً سنويةً، أو على مدى فصل دراسي واحد وتسمى خطة فصلية. أي أنها خطة يعدها معلم التربية المهنية، وتشتمل على أهداف تربوية يتم تحقيقها على مدى سنة دراسية أو فصل دراسي واحد. ومن خلال الخطة الفصلية/السنوية يتم تنظيم الأهداف/النتاجات التدريسية المتشابهة (أي على أساس الوحدة الدراسية) من أجل تحقيق الأهداف/النتاجات التربوية للمنهاج. حيث تهتم بعملية التخطيط للوحدة التدريسية ككل، وتهتم كذلك باستمرارية وتكامل الخبرات والتي تكون على شكل مهارات وقدرات واتجاهات (زيتون، 1996).

وتتصف الخطة الفصلية بأنها بعيدة المدى بحيث يتم من خلالها تحديد المعالم الأساسية للمنهاج. وتتضمن عادة الخطوط العريضة والمبادئ العامة في تعلم التربية المهنية، وذلك دون ذكر التفصيلات وما يصاحب تقديم المادة من نشاطات ...الخ. وتعتبر الخطة الفصلية/السنوية بمثابة المعيار الذي بموجبه يقيس مدرس المادة (التربية المهنية) مدى تقدمه في قطع المادة التعليمية ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية المرتجاة من المادة.

وتكون نقطة البداية بتحليل جميع الفعاليات والمهارات والمعارف التي تشتمل عليها كل وحدة ليتسنى للمعلم رسم إستراتيجية لتوزيع العناصر الأساسية للمبحث.

أما عناصر هذا المستوى من الخطط التدريسية فهي كالآتي:

1) عنونة/هوية الخطة:

وتشتمل على مستوى الصف (الثامن أو التاسع الأساسي...الخ) ، السنة الدراسية:مثال(2008-2009) أو (الفصل الدراسي الأول/الثاني من العام الدراسي (2008-2009)، المبحث: (التربية المهنية).

2) الأهداف/النتاجات/:

ويتم هنا تحديد الأهداف/النتاجات العامة والخاصة لكل وحدة تدريسية، وتتصف صياغة الأهداف/النتاجات هنا بالعمومية، على أن تترك تفصيلات هذه الأهداف/النتاجات إلى الخطة اليومية.

3) المحتوى:

ويظهر هنا مصنفاً حسب عناصره الأساسية من مهارات ومفاهيم، وذلك بعد تحليله إلى الأشكال الأساسية للمعرفة العلمية مثل المفاهيم والمبادئ العلمية المختلفة.

4) الوسائل والأساليب والأنشطة:

لكي يستطيع المعلم تحقيق الأهداف/النتاجات المرسومة لكل وحدة دراسية من وحدات المنهاج فلا بد من أن يقترح ومن خلال الخطة، وبشكل مبدئي، الإطار العام لاستراتيجيات التدريس والشكل الذي يمكن أن تكون عليه الأنشطة التي من خلالها يمكن تنفيذ خطته وأهدافها. ويجب هنا أن تظهر هذه العناصر بشكل منظم بحيث يمكن ترجمتها في الخطة اليومية وبشكل يعكس بصورة واقعية الإستراتيجية الحقيقية المستخدمة في عملية التدريس من قبل المعلم والتي سينبثق عنها طرق التدريس. وعلى ضوء ذلك يتم تقديم المادة وترتيبها وتنظيمها وما يتصل بها من مجموعة نشاطات بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف/النتاجات بشكل فاعل (العبابنه، 1993؛ عليمات، 1993؛ زيتون، 1996).

5) الزمن:

ويبين هذا العنصر الفترة الزمنية التي يتوقع أن يتم فيها تحقيق كل هدف من أهداف الخطة ولكل عنصر من عناصر كل وحدة من الوحدات الدراسية. بالإضافة إلى أهمية تحديد العمر الزمني الذي تحتاجه كل فعالية سيقدمها المعلم وكل نشاط سينفذه المتعلمين (عليمات، 1993؛ زيتون، 1996).

6) اللوازم والتجهيزات:

وينفرد مبحث التربية المهنية، إلى جانب عدد محدود من المباحث مثل (التربية الفنية والعلوم العامة)، بهذا العنصر من عناصر الخطة الفصلية. حيث يتطلب ذلك أن يبين المعلم تحت هذا البند ما هي اللوازم والأدوات والتجهيزات اللازمة لتحقيق كل هدف من الأهداف/النتاجات المرسومة. وتبيان هذه اللوازم يساعد المعلم منذ بداية العام أو الفصل الدراسي على تحديد النواقص وبالتالي يعمل على تزويد الإدارة بها ليتسنى لإدارة المدرسة اتخاذ الإجراء المناسب لتوفير هذه اللوازم.

7) التقويم:

يهدف التقويم إلى التأكد من مدى تحقيق الأهداف/النتاجات، ويجب أن يكون عملية مستمرة (في بداية التدريس ووسطه ونهايته) ويرتبط التقويم مباشرة بالأهداف/النتاجات. ويتضمن ذلك تقويم أداء تحصيل الطلبة من ناحية نواتج التعلم النظري١٤٨ة، التطبيقية المهارية، والوجدانية.

ويوضح النموذج بأدناه الشكل الذي يمكن أن تكون عليه الخطة الفصلية لمبحث التربية المهنية.

نموج خطة فصلية

الأهداف/ النتاجات	المحتوى التعليمي (الوحدة)	الأساليب والوسائل والأنشطة	اللوازم والتجهيزات	النواقص	الزمن	التقويم

ملاحظات عامة:

....

....

ثانياً: الخطة اليومية (الصفية)

ينبثق هذا المستوى من الخطط عن الخطة الفصلية، ولذا فالخطة اليومية تعتبر امتدادا للخطة الفصلية/السنوية، وتحتوي على أهداف سلوكية يتم تنفيذها في حصة صفية واحدة أو حصتين صفيتين. لذا تتصف الخطة اليومية بأنها خطة دقيقة مفصلة وواقعية، يتطلب تحقيقها فترة زمنية محددة. ويمكن وصفها بالتخطيط الذي يتم لدرس أو مجموعة صغيرة من العناوين، وعادة يقوم بذلك معلم التربية المهنية في ضوء ما تم فعلاً التخطيط له في الخطة الفصلية.

ويشير عليمات (1993:33) إلى أنه يمكن تعريف الخطة الفصلية على أنها "تصور للأحداث الصفية والتوقعات التي ستجري ونوعية الوسائل والأساليب التي ستستخدم وأساليب التقويم وتوزيع الوقت على الأهداف/النتاجات الأدائية المحددة". وبالتالي فهي تحتوي تماماً المعالم الأساسية للعملية التعليمية التعلمية التي سيتبعها المعلم عند تنفيذ الموقف التعليمي. ومن الناحية الزمنية فالخطة اليومية هي خطة قصيرة المدى ويتوفر للمعلم من خلالها الفرصة أن يحقق أهدافه بدرجة عالية من الكفاءة.

أما عناصر هذه الخطة فينبغي أن تشتمل على الآتي:

1) عنونة الخطة:

ويَشتمل هذا العنصر من الخطة على عنوان/موضوع الدرس الذي يعتبر جزءاً من الوحدة التدريسية ، ترتيب الحصة(الأولى أو الثانية ...الخ)، ومستوى الصف الذي سيتلقى المعارف والمهارات، اليوم، التأريخ، المبحث، والزمن.

2) الأهداف/النتاجات:

ويَشتمل هذا العنصر من الخطة على أهداف/نتاجات في المجالات المعرفية والوجدانية والأدائية أو النفسحركية. وفي الخطة اليومية/الصفية يجب أن تكون الأهداف/النتاجات التربوية واضحة وذات صياغة سلوكية أدائية بحيث تحدد المخرجات التي يرنو المعلم لتحقيقها لدى طلبته. ويجب أن تكون، كما ذكرنا سالفا، قابلة للقياس والملاحظة ومحددة المعايير والمحكات (عليمات،1993).

3) الأساليب والوسائل والأنشطة:

ويشتمل هذا العنصر على الأساليب التدريسية التي سيوظفها المعلم لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية (العرض العملي/ التطبيق العملي/الرحلات العلمية/حل المشكلات ... الخ)، إلى جانب ترتيب وتوقيت خطوات الدرس وتحديد دور كل من المعلم والمتعلم. وهنا يعمل معلم التربية المهنية على اقتراح أو تحديد النشاطات التي يجب القيام بها من جانبه ومن جانب الطلبة. ويحدد الوقت الذي قد يحتاجه كل نشاط من النشاطات المقترحة، مما يساعد المعلم على استغلال الوقت وإدارة المواقف الصفية بشكل أكثر فاعلية. كذلك يحدد الإستراتيجية التدريسية الأكثر ملائمة لكل نشاط تعليمي على حده.

ولكي تكون الأساليب والوسائل والأنشطة التدريسية أكثر كفاية وفاعلية، فعلى المعلم أن يراعي العديد من الأمور التي يمكن أن تسهم في زيادة هذه الفاعلية، والتي من أهمها الآتي:

1. تنوع الأساليب والوسائل والأنشطة بحيث تراعي الفروق الفردية للطلبة، هذا من ناحية، ومراعاة التفاوت في البيئات المدرسية، من ناحية أخرى. ويتم ذلك، حسب عليمات(1993:35)، من خلال "اختيار المواد والأجهزة والنشاطات التي يجد كل طالب فيها ما يناسبه".
2. أن تتصف الأساليب والوسائل والأنشطة التدريسية بالتشويق، لكي لا يتسرب الملل لنفوس الطلبة، وبالتالي ستسهم في تعزيز النظرة الإيجابية نحو حصص التربية المهنية، والتي بدون شك ستسهم بشكل أو بآخر في تكوين وتنمية وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المهني.
3. توضيح دور الطالب في الأنشطة وأساليب التنفيذ وخاصة التحضير لتعلم المهارات التطبيقية ودوره في عملية التنفيذ.
4. أن تتصف أساليب التدريس بقدرتها على إثارة التفكير لدى الطالب ومناسبتها لإثارة اهتمامه والكشف عن استعداداته وميوله وقدراته، مع مراعاة مناسبتها لتحقيق الأهداف/النتاجات المرجوة.
5. أن تهتم الأساليب والوسائل والأنشطة التدريسية بالمنحى العملي كل ما أمكن ذلك، لكي نعمل على ترسيخ مبدأ التعلم بالعمل (Learning by doing).

4) التقويم:

ويقصد بهذا العنصر، من عناصر الخطة اليومية، التأكد من مدى تحقيق أهداف الدرس أو النتاجات التعليمية، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في تعلم الطلبة، وهذا العنصر يعتمد اعتماداً رئيساً على عنصري الأهداف/النتاجات والأساليب. حيث أن طبيعة الهدف هي التي تحدد الأسلوب التدريسي والأسلوب التقويمي الأمثل. ويتم ذلك من خلال اختيار المعلم لأسلوب التقويم المناسب لكل نشاط من الأنشطة، والذي يبين بوضوح مدى تحقق الأهداف/النتاجات لدى الطلبة

(عليمات، 1993؛ زيتون،1996) . لذا لا بد أن يوضح المعلم في خطته الصفية/اليومية الطرق التي بواسطتها يستطيع أن يستكشف مدى تحقق الأهداف/النتاجات التي رسمها، والتي يؤكد كثير من الباحثين على ضرورة تنوعها حسب ما تتطلبه طبيعة الأهداف/النتاجات المرسومة.

ويمكن لمعلم التربية المهنية التخطيط للتقويم من خلال أشكال عدة، منها؛ الأسئلة الشفهية (الأسئلة التي تطرح في بداية أو أثناء أو في نهاية الموقف التعليمي)؛ الأسئلة التحريرية (التي تتضمنها الاختبارات؛ اليومية أو الشهرية أو الفصلية)؛ والملاحظة المقصودة؛ أثناء قيام المتعلمين بالأنشطة التعلمية وأثناء أدائهم للمهارات المهنية ضمن تمارين عملية تطبيقية. ويشير أبو سل (1998) إلى مدى أهمية عملية التقويم في إنجاح عملية التعليم والتعلم خاصة إذا ما صاحب عملية التقويم هذه التعزيز المناسب لأداء الطلبة للمهارات المختلفة أثناء الموقف التعليمي.

5) الملاحظات:

ويقصد بهذا العنصر، من عناصر الخطة الصفية/اليومية، ما يسجله المعلم من بعض الملاحظات التي قد تفيده كتغذية راجعة يمكن الاستفادة منها في المستقبل. مثال: يمكن أن يشير المعلم إلى عدم تمكنه من تحقيق جميع الأهداف/النتاجات المرسومة وبالتالي فعليه تحقيق المتبقي منها في الحصص القادمة، وهذا بدوره سيفيده في إعادة النظر مرة أخرى عند صياغة الأهداف/النتاجات وتقدير الوقت الذي يحتاجه لتحقيق كل هدف من الأهداف/النتاجات التي يرجو تحقيقها لدى طلبته. كذلك قد يُساعد، هذا العنصر، المعلم في تدوين ووصف ملامح بعض القصور الذي يكون قد حد من فاعلية عملية التعليم والتعلم ويمكن أن يقترح كيفية معالجته لمثل هذه المواقف، لكي يستفيد ويفيد من يرغب في الاستفادة من خبراته في المستقبل.

نماذج للخطط يومية

توضح النمـــاذج الآتيـــة مـــا يمكن أن تكون عليـــه بعض أشكال الخطة الصفية/اليومية:

نموذج خطة صفية/يومية(1)

المبحث: الموضوع: اليوم: التاريخ:

الصف: الحصة:

الأهداف/النتاجات	الأساليب والوسائل والأنشطة	التقويم

الملاحظـــات: ....

نموذج خطة صفية/يومية(2)

المبحث: الموضوع: الهدف العام:

الصف: الحصة: اليوم والتاريخ:

الأهداف/النتاجات الخاصة	الزمن	الأساليب والوسائل والأنشطة		التقويم
		فعاليات المعلم	فعاليات الطالب	

الملاحظـــات: ....

نموذج خطة يومية(3)

المادة: التربية المهنية　　　　عنوان الدرس: تبريد وتجميد الماء والأغذية

التاريخ: 2009-2-1

الحصة: الثالثة　　　　الصف: الثالث الأساسي (أ)　　　　الزمن الكلي: 45 دقيقة

أهداف التعلم	إجراءات التدريس	المواد التعليمية	تقويم التعلم	زمن التدريس
أن يذكر الطالب بعض الطرق المستعملة في تبريد الماء.	يبدأ الدرس باستثارة اهتمامات الطلاب بسؤال عن الجرة وفائدتها، والتعرف على برودة مائها. ثم تعرض بقية الوسائل ويتم حث الطلاب ليذكروا بقية الوسائل الأخرى المستعملة للتبريد.	إضافة إلى كتاب التلميذ نوفر صور لحوم أو خضروات مجمدة، جرة فخارية، قربة، صورة ثلاجة	أذكر أربعاً من الطرق المستعملة للتبريد	7 دقائق
أن يفسر الطالب مبدأ تبريد الماء في جرة الفخار أو قربة الماء.	سيكون استنباط هذا المبدأ من خلال بعض مهارات التفكير العلمي التي يدعى الطلاب لممارستها مثل :- ملاحظة الماء البارد داخل الجرة. - ملاحظة الماء الذي يخرج على السطح الخارجي. -أين يذهب هذا الماء ؟ - علاقة ذلك بعملية تبريد الماء داخل الجرة.	جرة فخار قربة جلد أو قماش.	فسر كيف عملية تبريد الماء في جرة الفخار أو القربة؟ أو كيف تتم عملية تبريد الماء في جرة الفخار أو القربة؟	15 دقيقة
أن يذكر الطالب فائدة استعمال الوسائل الحديثة في حفظ الأطعمة	مناقشة ومحاورة عن الثلاجات الموجودة في منازل الطلاب ومحتوياتها . وأيها أكثر فائدة لنا : أن نترك الطعام خارجياً	صورة ثلاجة (عدد من الصور لثلاجات متنوعة الأشكال والأغراض)	أذكر بعضاً من فوائد استعمال الوسائل الحديثة في حفظ الطعام	10 دقائق

	أو نحفظه في الثلاجة ؟ وما الذي يحدث له(مع ملاحظة المدة الزمنية)؟		مثل الثلاجة؟ أو ما فائدة الثلاجة في المنزل ؟	
أن يفرق الطالب بين تجميد الأطعمة وتبريدها من حيث مدة الحفظ.	محاورة حول ماذا نحفظ في المجمد ؟ وماذا نحفظ في القسم السفلي من الثلاجة . يذكر الطلاب ما لديهم ، ويكتب أحدهم على السبورة ونحاول جعلها في فئتين . يحفز الطلاب للتفريق بين التجميد والتبريد وأيهما أطول في مدة الحفظ .	كالسابق	1- أيهما أطول في مدة الحفظ : التجميد أم التبريد. 2- يعطى الطلاب عدداً من الأطعمة ويرتبونها حسب طريقة الحفظ في ثلاجة المنزل في مجموعتين	5 دقائق
أن يذكر الطالب أهمية تبريد الأغذية وتجميدها في المملكة	مدخل هذا الهدف عن بيئة المملكة وجوها الحار صيفاً في الغالب . هل يفسد الطعام في هذا الجو الحار إذا ترك لمدة طويلة ؟ إذاً : التبريد والتجميد مهم في بيئتنا	جدول نتائج التجربة	أذكر بعضاً من الأمور التي تؤكد أهمية تبريد الأغذية أو تجميدها؟ أو لماذا نهتم بتبريد الأغذية وتجميدها في المملكة ؟	8 دقائق

ملاحظات:

وضع كمية من الماء في جرة فخارية في اليوم الذي يسبق الدرس.

الواجبات المنزلية:

سؤال رقم 12 في كتاب الطالب ص 63

الخلاصة

نستخلص مما سبق أن أهمية تحديد الأهداف التعليمية تنبثق من اعتبارها دليل لعملية تخطيط الدروس، وإنها تسهم في تحديد واختيار الخبرات التعليمية السابقة وفي اختيار الأنشطة والإجراءات المناسبة للدرس وفي إجراءت عملية، بالإضافة إلى أنها تحدد اتجاه التعلم ونتائجه. بالإضافة إلى التأكيد على أن نجاح المعلم في عملية التدريس يعتمد اعتماداً كلياً على دقة التخطيط وفاعلية الخطة.

ويستخلص مما ورد في هذا الفصل أن أهمية التخطيط لتدريس التربية المهنية تتمثل في كونة يجنب المعلم العشوائية في العمل ويتيح له الفرصة للتفكير المسبق بالأهداف التعليمية وتحديدها، وأن معرفة معلم التربية المهنية بالمعلومات التي سبق الحديث عنها حول تخطيط التدريس، واكتسابه المهارات الخاصة بالتخطيط للتدريس يكون مفيداً للتصور المسبق للمواقف التدريسية؛ مما يسهم في تسهيل مهمته في ترجمة هذا التصور الذهني على شكل وثيقة مكتوبة، تسمى الخطة الفصلية أو الخطة اليومية.

الفصل السابع

أساسيات في

الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية

- مقدمة.
- أهمية وماهية أساليب التدريس الأكثر فاعلية.
- مواصفات الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية.
- ما المقصود بطريقة التدريس، أسلوب التدريس، وإستراتيجية التدريس؟.
- مبادئ عامة وأساسية في تدريس التربية المهنية.
- المنحى العملي ومميزاته، وأشكاله/أنماطه.
- العرض العملي.
- التطبيق العملي.
- المشروع.
- حل المشكلات.
- المشاهدات.
- الرحلات العلمية.
- دلائل نجاح الدرس العملي.
- الخلاصة.

الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية

مقدمة

إن ثمة فروضاً ومسلمات تنطلق منها العملية التعليمية التعلمية في إي نظام تعليمي لأي مجتمع من المجتمعات، ومن أهمها، أن لهذا أو ذاك النظام التعليمي مكونات رئيسة هي: مكون المدخلات، ومكون العمليات ومكون المخرجات. وإن كان هناك بعضاً من التماثل في مواصفات المدخلات أو المخرجات لدى الأنظمة التعليمية، إلا أنه هناك ثمة اختلاف في طبيعة ومواصفات مكون العمليات التي توظفها النظم التعليمية للوصول إلى المخرجات التي تلبي الأهداف التي تسعى الأنظمة التعليمية لتحقيقها وفق مكون المدخلات. ولعل من الأمثلة على بعض عناصر مكون العمليات، هو الكفاية في توظيف بعض العناصر مثل: البيئة التعليمية والتسهيلات التربوية، (من موارد ومواد)، ومصادر المعلومات، وأساليب التدريس.

وفي هذا الفصل سيتم تناول عنصر أساليب التدريس، والتي تختلف من مبحث لآخر ومن معلم لآخر، وذلك وفقاً لطبيعة المبحث، (نظرية أم عملية)، وكفاية تأهيل المعلمين. ومما لا شك فيه فإن عدم إدراك القائمين على العملية التعليمية، وبخاصة المعلمين، لعناصر وأبعاد التدريس الفعال سيؤدي بالضرورة إلى تدريس غير فعّال على أقل تقدير. لذا سيتم تناول الأساليب ذات المنحى العملي، ليتوافق ذلك وطبيعة المعارف التي يقدمها مبحث التربية المهنية، وكذلك الأساليب الحديثة التي أثبتت الدراسات أنها ذات فاعلية عالية في تحقيق أهداف مبحث التربية المهنية.

من ناحية أخرى ينبغي أن ندرك أن كل خطة يضعها المعلم لا بد لها من أسلوب أو مجموعة أساليب تناسبها، وحيث أن أساليب تدريس التربية المهنية تتطلب مبدأ التطوير والتجديد، وعدم الآلية والتكرار، كما أن مستوى الطلبة يحتم على معلم التربية المهنية تدريس المادة بأسلوب يتفق وإمكاناتهم العمرية والعقلية. أضف إلى ذلك ما تمت الإشارة إليه سابقاً حول الطبيعة العملية التي يتصف بها مبحث التربية المهنية، هذا كله يؤكد بأن أية محاولة من جانب معلم التربية المهنية لتدريس هذا المبحث في إطار نظري فقط سيكون مصيرها الفشل في تحقيق أهداف هذا

المبحث. وفي درس التربية المهنية إذا لم يكن المتعلم (الطالب) في الموقف التعليمي متجاوباً ولديه الاتجاه الانفعالي الإيجابي نحو ما سيقوم به من مهارة فإن فشلاً ينتظر المعلم والمتعلم في نهاية الدرس. لهذا كله تختلف أساليب تدريس التربية المهنية عن أساليب تدريس المباحث الأخرى، وتالياً سيتم تناول أهمية وماهية أساليب التدريس، وبعضاً من الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس مبحث التربية المهنية.

أهمية وماهية أساليب التدريس الأكثر فاعلية

تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، حيث أن الأهداف التعليمية، ومحتوى المادة التعليمية، الذي يعمل على تطويره المختصون في مجال المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا من خلال المعلم والأساليب التدريسية التي يتبعها في تقديم المعرفة للطلبة. لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين المعلم والمتعلم من جهة، وثم بين المعلم والمتعلم من جهة، ومكونات محتوى المنهاج من ناحية أخرى. والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه. ومن الأهمية بمكان التأكيد بأن المعلم هو الأساس، حيث أن أسلوب التدريس لا يعمل من تلقاء نفسه وإنما الأسلوب الذي يتبعه المعلم لتوصيل المعارف والمعلومات لطلبته.

لقد مرت أساليب التدريس خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحالي،(الحادي والعشرين)، بمراحل مختلفة تغيرت خلالها مفاهيم التدريس وأساليبه. فبعد أن كان التدريس يهتم غالباً بتزويد المتعلم بالمعارف والمهارات اللازمة، تطورت أهداف أساليب التدريس لتشمل إكساب المتعلم القيم والاتجاهات ومساعدته ليكون شريكاً استراتيجياً في عملية التعلم واعتماد أسلوب التعليم والتعلم القائم على أسلوب التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والبحث عن كل جديد. بمعنى أن دور المعلم لم يعد ينحصر في التلقين وأنه المصدر الوحيد للمعلومات والمعارف، في المقابل فإن دور الطالب لم يعد ينحصر في الاستماع واسترجاع المعلومات وقت الاختبارات. بل أصبح من الضرورة بمكان أن يكون المعلم قادراً على التعامل مع أساليب التدريس الحديثة والتي تركز على استراتيجيات

تنمية التفكير المنتج؛ أي مهارات(التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الحل المبدع للمشكلات، وحل المشكلات المستقبلية).

ويشير صبحي (2009)، في مقالة بعنوان "التعليم الجامعي: التلقين عدو التفكير"، إلى أن أساليب التدريس القائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم هي الأنسب للمواد ذات الطبيعة العملية في محتواها، وهنا يقصد الأساليب القائمة على المحاكاة، ولعب الأدوار، رصد الظواهر المختلفة، حلقات البحث والنقاش، تصميم وتنفيذ المشروعات، وتنفيذ التمارين العملية.

وقبل استعراض أنماط وأشكال أساليب التدريس التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف مبحث التربية المهنية بكفاية وفاعلية عالية، ينبغي الإشارة إلى مواصفات الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية.

مواصفات الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية:

بداية يجب إدراك جزئية أساسية، وهي: وإن كان التربويون مع أن يترك للمعلم حرية اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريسي المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف، إلا أن هناك ثمة خلطاً كبيراً بين التدريس ذو المعنى والتدريس الفعال. فمثلاً أن يشاهد الطالب العروض العملية ووسائل تقنيات التعليم المختلفة فإن ذلك يُعد تعلماً ذا معنى، ولكنه ليصبح تعلماً فعالاً فينبغي أن يوظف الطالب كل إمكاناته وقدراته العقلية والأدائية في تصميم التمرين وإجرائه بشكل يجعله يشعر بامتلاكه لناصية عملية التعلم، وحينئذ فإن المعرفة التي سيكتسبها تستعص على النسيان.

أما أهم المواصفات التي يمكن أن تسهم في توفير الأسلوب التدريسي الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية، فمنها الآتي:

1. أن يكون الأسلوب متوافقاً مع نتائج البحوث التربوية، والتي تؤكد على أهمية مشاركة الطلبة في النشاط داخل المكان الصفي (الحجرة الصفية، المشغل، قاعة العلوم المنزلية، أم الحديقة المدرسية وما شاكلها).
2. أن يكون الأسلوب الذي يتبعه المعلم ملبياً للأهداف التربوية التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها، والتي ينبغي أن تتوافق مع أهداف المجتمع الذي ستدرس فيه المادة الدراسية.

3. أن يضع المعلم في اعتباره الخصائص النمائية (الجسدية والعقلية) لمستوى الطلبة الذين يدرس لهم، بالإضافة إلى درجة الوعي المهني لدى الطلبة، وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها من قبل.
4. أن يوظف المعلم أكثر من أسلوب تدريسي في تنفيذ الدرس الواحد، وذلك لمحاكاة التباين في استعدادات الطلبة وقدراتهم (نتيجة للفروق الفردية بين الطلبة). حيث أن المعلم الحصيف يستطيع أن يوظف الأسلوب الذي يتلاءم مع خصائص كل مجموعة من الطلبة الذين يدرس لهم.
5. أن يراعي المعلم العنصر الزمني، أي موقع الحصة من الجدول الدراسي، فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي كان الطلاب أكثر نشاطا وحيوية، والعكس صحيح فكلما كانت الحصة في نهاية اليوم الدراسي تكون طاقات الطلبة قد استنفذت، وبالتالي فإن أهم مقومات التعلم الفعال سيكون ضعيفاً (وهو الطالب)،وليس لديه الاستعداد اللازم لعملية التعلم.
6. أن يراعى المعلم عدد الطلبة الذين سيقدم لهم المعرفة، حيث أن التدريس لعدد محدود من الطلبة قد يتيح للمعلم فرصة كبيرة لاستخدام أساليب تدريسية تحقق أهداف التربية المهنية، مثل التعلم الفردي، والذي بدوره سيتيح الفرصة المواتية للطلبة لاختبار المعرفة بأنفسهم والتحقق من مدى صدقها، وقد يفسح المجال للإبداع الفردي مما يحقق التعلم الفعال الذي نرنو إليه دون معيقات أو عناء كبير.

ما المقصود بطريقة التدريس، أسلوب التدريس، وإستراتيجية التدريس؟

يقصد بطريقة التدريس سلسلة الفعاليات والأنشطة المنظمة التي يديرها المعلم داخل المكان الصفي لتحقيق أهداف تعليمية معينة في فترة زمنية محددة ولفئة عمريه محددة. أما أسلوب التدريس، فهو الآلية التي يتناول بها المعلم طريقة تدريسية معينة؛ حيث تتباين هذه الآليات من معلم لآخر بسبب الفروق الفردية بين المعلمين أنفسهم، أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم. مثال: المحاضرة هي من أكثر طرائق التدريس شيوعاً، لكن آلية تناول وتوظيف المحاضرة تختلف من مدرس لآخر. في حين أن إستراتيجية التدريس هي عبارة عن مجموعة من أساليب أو طرق تدريسية يختار المعلم من بينها ما

يناسب الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وخصائص الطلبة وميولهم(كالهون، 1992). وبالتالي يقصد بأسلوب التدريس تلك الأجزاء التي تتشكل منها إستراتيجية أو طريقة التدريس. ويقصد بطريقة التدريس سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلابه إليه بكل وسيلة ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم، أو هي عملية تعليم تتطلب خطوات يؤدي فيها الانتقال من نقطة إلى أخرى في النهاية إلى التعلم. في حين يقصد بإستراتيجية التدريس مجموعة الأساليب والأنشطة والوسائل والطرق التعليمية التي يؤدي استخدامها من قبل المعلم إلى حدوث التعلم عند الطالب. أي أن إستراتيجية التدريس هي أكثر من مجرد وصف للمحتوى الذي سيقدم للمتعلم (العبابنه،1993؛ مرعي والحيله،2000).

في ضوء ما تمت الإشارة إليه سابقاً، وفي ضوء ما ناقشته العديد من الأبحاث والدراسات التربوية حول أساليب التدريس، ومع تطور الاتجاهات الخاصة بالمتعلمين، ظهرت أهمية إعادة تعريف الأساليب التدريسية. فكان الاهتمام الأكبر نحو الحديث عن إستراتيجيات في التعليم والتعلم بدلاً من الحديث عن طرائق وأساليب تدريس. ولكن ولما كانت الإستراتيجية هي عبارة عن مجموعة من أساليب التدريس المنظمة والمضبوطة التي يختار من بينها المعلم ما يناسب الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وخصائص الطلبة وميولهم، والعناصر الأخرى للموقف التعليمي، بالإضافة إلى أن أساليب التدريس هي البذرات الأولى التي تتشكل منها طرائق التدريس، فإن الحديث هنا سيتركز على الأساليب التدريسية في ضوء أنها البذرات التي تتشكل منها سواءً طرائق أم إستراتيجيات التدريس. فهناك أساليب التعلم المباشرة وأساليب التعليم غير المباشرة، حيث يرى البعض أن أية أسلوب تدريسي يُعد محاولة لتشجيع أسلوب تعلمي معين، وهذه الحقيقة دفعت إلى استبيان الأساليب التدريسية المناسبة لتعلم المهارات والأنشطة التي تشتمل عليها التربية المهنية. وعليه، فإن ما يهم هنا أن نعي وندرك أن هناك ثمة قواسم مشتركة بين الأساليب التدريسية التي يمكن توظيفها لأغراض تدريس التربية المهنية. وعلى الرغم من أن لكل أسلوب تدريسي ميزاته واستعمالاته الخاصة بموقف تعليمي معين، إلا أن ما سيتم تناوله في هذا الفصل هو بعض الأساليب التي يعتقد أنها الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية وتحقيق أهدافها. كما يمكن وصف هذه الأساليب بأنها الأكثر شيوعا في تدريس التربية المهنية.

تقسيمات إستراتيجيات التدريس

تخضع تقسيمات استراتيجيات التدريس، بشكل عام، إلى عدد من المعايير. أكثرها شيوعاً تلك التقسيمات التي تقوم على أساسً العلاقة بين طرفي عملية التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم). حيث تختلف هذه الاستراتيجيات باختلاف دور كل من المعلم والمتعلم. ويمكن توضيح هذه التقسيمات على النحو الآتي:

- إستراتيجية العرض والإلقاء (Exposition)، وفق هذه الإستراتيجية وما يتصل بها من أساليب تدريس، فإن دور المعلم يشكل الدور الأساس، (دور مباشر)، في كل فعالياتها وعملياتها، ويكون دور المتعلم دوراً غير مباشر. وتشتمل مثل هذه الأساليب على غالبية الأساليب التقليدية في التدريس، أو في حالة عرض تمرين عملي من قبل المعلم أمام طلبته، وذلك عندما يتعذر أن ينفذ الطلبة مهارات تمرين محدد بسبب قلة الإمكانات وعدم توفر المواد والأدوات والأجهزة.
- إستراتيجية الاستكشاف/ التعلم الذاتي (Exploring/ Inquiry)، وفق هذه الإستراتيجية وما يتصل بها من أساليب تدريس، فإن دور المتعلم يشكل الدور الأساس(دور مباشر)، في حين يبقى دور المعلم دور غير مباشر. وقد يتحدد دور المعلم في تنظيم الموقف التعليمي من خلال توفير متطلبات الاستكشاف والتعلم الذاتي، ودور الخبير الذي يلجأ المتعلم لاستشارته عند الحاجة.
- إستراتيجية المناقشة/ التفاعلية (Interaction/ Discussion)، وفق هذه الإستراتيجية وما يتصل بها من أساليب تدريس فإنه يتحقق، وبشكل واضح في كل فعالياتها وعملياتها، نوعاً من التوازن في توزيع الأدوار بين طرفي عملية التعليم والتعلم، أي دور كلٍ من المعلم والمتعلم.

أساليب التدريس في التربية المهنية

في مبحث التربية، وبسبب طبيعة المعرفة التي يشتمل عليها، والتي يغلب عليها البعد الأدائي/التطبيقي، فقد نجد أن أساليب تدريس المبحث لن تخرج بشكل أو بآخر عن أطر هذه الإستراتيجيات الثلاث؛ (إستراتيجية العرض والإلقاء، إستراتيجية الاستكشاف/ التعلم الذاتي، إستراتيجية المناقشة/ التفاعلية). لذا لا بد من أسلوب أو مجموعة أساليب تدريسية تتناسب والطبيعة العملية لمبحث التربية

المهنيـة، وتلاءم المراحل العـمـرية المخـتلفـة للطلبـة، وخـصـوصـيـة مـرحلة التـعليم الأسـاسـي. أضـف إلى ذلك أن التربية المهنيـة تهتم بمبدأ التطوير والابتكار، من هنا لا نجد بدا من الأخـذ بالمنحى العملي في تدريس هذا المبـحث، مع الأخذ بعين الاعتبار دور كل من المعلـم والمتعلم. وإن كانت الخـصـائص النمـائيـة للمتعلمين سـتلعب الدور الأكبـر في تحديد إطار الإسـتـراتيـجيـة التي ينبـغي أن يوظفـهـا المعلم في كل مـوقف تعليمي تعلمي.

المنحى العملي في تدريس التربية المهنية

في إطار الاهتمام بأسـاليب تدريس التربيـة المهنية، ارتأى المشاركون في الحلقة الدراسيـة، التي عقدتهـا وحدة اليونسكو الإقليمية لتنسيق برامج التجـديد (ايبداس) في القاهـرة عام 1989م، "التربية من أجل التنمية في الدول العربية"، أن يتم تـدريس التـربيـة المهنيـة في صـورة نشـاطات بسيطة تأخـذ المنحى العملي إطاراً عـامـاً لهـا. بحيث يتضـمن هـذا المنحى المعـرفة النظرية والمعرفة العملية/المهارات النفسحـركيـة في آن معاً، مع الأخذ بعين الاعتبار اعتماد المتعلمين على إتباع التفكيـر العلمي في حل المشكلات، واكتسـاب المهارات الأسـاسيـة ذات المساس بحيـاتهم اليومية، والتعامل بايجـابية مع ما يـحيط بهم من مـعدات وأدوات بسيطـة. ويعتقـد بأن تعرض المتعلمين في مـراحل مبكرة من حيـاتهم الدراسيـة إلى الخبـرات المهنية من شـأنه أن يغـرس ويعمق في أنفسهم الاتجاهـات الايجابيـة نحو المهن والعاملين في المهن بالإضـافة إلى إزالة حاجز الخوف من أنفسهم تجاه استخدام التقنية بشكلٍ عام (سلامه، 1996).

ويتصف المنحـى العـملي بكفـايته في تحـفيـز قـدرات الطلبـة العقليـة والانفـعـاليـة والأدائيـة، حيث يسهم في توفيـر المجـال الخصـب للتعلم من خـلال الخبـرة الحسـيـة المباشـرة أو الخبـرة الحسية غير المباشـرة.

والخبـرة الحـسـيـة المبـاشـرة؛ هي تلك الخبـرة/الخبـرات التـي تسـهم في إكسـاب المتعلمين المعـارف والمهارات من خـلال إخضـاع هذه المعـارف والحقائق والمهـارات إلى محك التـجريب العـملي، بتوظيـف مـا أودع الله لدى المتعلم من حواس. أي أن تصـبح التـجـربة أسـاس المعـرفة أو مـصـدر لتـعـزيز المعـرفة المجـردة التي تلقاهـا المتعلم فيـمـا مضـى، ومـا ينبـغي إدراكه هنا هـو أن الخبـرة الحـسـيـة ليست هي المصـدر الوحـيد للمعـرفـة بل تتكامل مع المعرفة النظـرية والمعـرفـة الصـورية/ الحسية غيـر المبـاشـرة كمصادر للمعرفـة. والخبـرة الحسية المباشـرة، أيضاً، هـي تلك الخبـرة/الخبـرات التي

تسمح للطالب أن يبصر الأشياء ويلمسها بعد أن يكون قد أثار انتباهه ما قد سمعه بأذنه عن معرفة ما (ومثل هذه تعرف بالإثارة اللفظية)، أو ما قد أبصره من أداء لدى المعلم (ومثل هذه تعرف بالإثارة الحركية).

مثال: إتاحة الفرصة للمتعلمين لإنجاز منجور خشبي لعلاقة الملابس المنزلية، فهو يستخدم هنا حاستي السمع والبصر لإدراك المعرفة النظرية، وأحياناً إذا تم إجراء عرض عملي لهذه المهارة، ثم يوظف حواس السمع والبصر واللمس لتنفيذ المهارة، وقد يوظف حاسة الشم في حال، مثلاً، تم استخدام الدهانات وما إلى ذلك في تنفيذ المهارة. وهكذا نلاحظ أن التفكير لدى المتعلم، ولا سيما في سني حياته الدراسية الأولى، يأخذ شكلاً عملياً وفي مثل هذا الإطار ينمو تفكير المتعلم وكل العمليات المعرفية الأخرى لديه.

أما الخبرة الحسية غير المباشرة، فيقصد بها تلك الخبرة/الخبرات التي يكتسب المتعلم من خلالها المعارف والمهارات، معتمداً على توظيف حواس، بديلة عن حواس أخرى، يدرك بها هذه المعارف والمهارات والحقائق. مثل: أن يشاهد المتعلم ويسمع مادة فلمية عن تقليم الأشجار؛ فهنا يدرك مهارة التقليم بحاستي السمع والبصر، بديلة عن حاسة اللمس بالإضافة للحاستين السابقتين. وقد يُلجأ للخبرات الحسية غير المباشرة عندما تتعذر توفير متطلبات توظيف الخبرة الحسية المباشرة.

وبالتالي فإن المنحى العملي يركز على أن تكون الخبرة من خلال الإثارة الحسية المباشرة ما أمكن، كأن يرى الطالب الأشياء ويلمسها بيديه، لأن الطالب يختزن مدلولات كثيرة عن كل التجارب التي يدركها بحواسه بشكلٍ مباشر.

والمنحى العملي هو أسلوب تدريسي يشير إلى مجموعة من الفعاليات التعليمية المخطط لها مسبقا، والتي تسعى لتحقيق أهداف التربية المهنية من خلال تقديم المعارف والحقائق والمهارات للمتعلم بتوظيف الخبرات الحسية، سواء المباشرة أم غير المباشرة، وهذا من شأنه تحقيق تعلما فعالاً من خلال تطبيقات عملية؛ ينفذها المتعلم نفسه، أو تطبيقات عملية يعرضها المعلم أو خبير متخصص في أي من مجالات التربية المهنية؛ مثل (مجال الأنشطة الزراعية، ومجال الأنشطة الصناعيَة، ومجال الأنشطة المتعلقة بالإدارة والمعلوماتية، ومجال الأنشطة المتعلقة بالاقتصاد المنزلي، ومجال الأنشطة المتعلقة بالصحة والسلامة العامة) أمام المتعلمين ليتسنى لهم اكتساب المهارات والمعارف بشكلٍ أكثر محاكاة للواقع.

مميزات المنحى العملي:

بالإضافة إلى ما تمت الإشارة إليه سالفاً، فإن أسلوب المنحى العملي في التدريس يمتاز عن غيره من الأساليب بأنه يفسح المجال أمام كل من المعلم والمتعلم، إضافة إلى تحقيق الأهداف المعرفية والأدائية، بتنمية مهارات عدة، يمكن تلخيص أهمها في الآتي:

1) مهارات تحليلية

تتمثل المهارات التحليلية في قدرة المتعلم على تحويل البيانات التي يتم التعامل معها إلى معلومات ذات معنى، وترتيبها ترتيباً منطقياً، وربط الأسباب بالمسببات والخروج بتعميمات مناسبة. مثل إفساح المجال أمام المتعلمين في ممارسة مهاراتهم التحليلية والتقنية التي طبقوها في إعداد قاعدة بيانات ترصد بيانات الأرصاد الجوية وتخزينها والبناء على هذه المعلومات والخروج بتعميمات معينة.

2) مهارات اتصالية

تتمثل المهارات الاتصالية في قدرة المتعلم على فتح قنوات الاتصال بينه وبين زملاءه من جانب وبينه ومعلم من جهة أخرى. ويتمثل ذلك فيما يجري بين مجموعات الطلبة مثلاً من مناقشة لموضوع معين أو الإجابة عن تساؤلات معينة. مثل عرض مجموعة من الأغذية المعلبة ذات تواريخ صلاحية متباينة، ثم يقسم الطلبة في مجموعات، حيث يناقش أعضاء المجموعة الواحدة فيما بينهم الإجابة عن سبب/أسباب التباين في تواريخ صلاحية هذه الأغذية المعلبة. ما سيجري بين الطلبة سيعزز مهارات الاتصال من الاستماع لبعضهم البعض وتمحيص ما يستمعوا له من مناقشات ثم الخروج بإجابة مبنية على التحليل الواقعي واحترام الرأي والرأي الآخر.

3) مهارات تطبيقية

تتمثل هذه المهارات في إفساح المجال أمام الطلبة والمعلم بتطبيق المفاهيم والمبادئ ضمن سياق عملي أدائي، يفسح المجال أمام المتعلم للتحقق من المعارف والحقائق، التي تلقاها في إطارٍ نظري، من خلال التجريب العملي. مثل إفساح المجال أمام الطلبة في إجراء تمرينٍ عملي تطبيقي للتعرف على مبدأ عمل وتصنيع اللبن الرائب من الحليب، وتصنيع اللبنة من اللبن الرائب... وهكذا.

4) مهارات تحليل القيم الشخصية وفهمها

تتمثل هذه المهارات في تحليل القيم الشخصية للمتعلم وفهمها. ورصد مثل هذه الاتجاهات والقيم في سجل خاص بكل طالب، قد يُستفاد منه في تحديد القدرات والميول والاتجاهات المهنية لدى واحد من المتعلمين. ومن الأمثلة على ذلك عندما يطرح المعلم أسئلة مثلا تركز على أهمية العمل المهني واحترام العاملين في العمل المهني، وهنا فيكون دور المعلم تحليل استجابات الطلبة ومدى حماسهم في بيان أهمية العمل المهني، وتقديمهم للأمثلة الواقعية التي تعزز مشاركاتهم سواء لإبراز أهمية أو عدم أهمية العمل والتعليم المهني (ابو الشيخ والوهر،1991).

مبادئ عامة وأساسية في تدريس التربية المهنية

تشير بعض الدراسات، في مجال أساليب تدريس مناهج التعليم المهني، وبشكلٍ خاص مجال تدريس التربية المهنية، مثل دراسة شيلينج (Shilling, 1986)، التي تمحورت حول الطرائق الفاعلة في تدريس التربية المهنية، إلى أن استخدام الأساليب الفاعلة، والتي تركز على المتعلم، تساعد على الاحتفاظ بالمعرفة وتعزز التفكير الناقد. وبالتالي فإن المأمول من المعلم هو ممارسة الدور غير المباشر، من خلال التركيز على أن يمارس دور المعلم الميسر لعملية التعلم، وممارسة دور المعلم الخبير، والمعلم الموجه. أي أن يبتعد ما أمكنه ذلك عن دور المعلم المباشر، وبخاصة إذا ما أراد أن يعزز فاعلية المنحى العملي في التدريس. وفي ضوء ذلك فإن للمنحى العملي مجموعة من الأشكال (أساليب وطرائق التدريس)، وخاصة تلك التي يكون مركزها المتعلم (Student Centered Approach) تأخذ بعين الاعتبار كل ما له علاقة بالمتعلم من قدرات عقلية وجسمية واتجاهات وميول.

وقبل مناقشة تفصيلات بعض الأمثلة على الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية، لابد من الإشارة ولو بشيءٍ من الإيجاز إلى بعض المبادئ الأساسية، والتي تستند إلى بعض النظريات العلمية، ولا بد من معرفتها، ويمكن أن تسهم بشكلٍ أو بآخر في جعل دروس التربية المهنية أكثر تشويقاً وجاذبية للمتعلمين، ومن هذه المبادئ العامة يمكن مناقشة الآتي: مبدأ التمهيد والإثارة، ومبدأ الممارسة والتكرار، ومبدأ التوجيه والإرشاد. وهذه المبادئ يمكن توضيحها على النحو الآتي:

أولاً: التمهيد والإثارة

يقصد بالتمهيد والإثارة تهيئة الجو الصفي المناسب لحدوث عملية التعلم. وتعتبر هذه الخطوة أساسية في تدريس التربية المهنية؛ إذ أن من أهم الأهداف التي تسعى التربية المهنية لتحقيقها هو غرس الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلبة نُحو المهن والعاملين بها، وبالتالي فإن مثل هذا الأساس (التمهيد والإثارة) سيعزز جهود المعلم في تحقيق هذا الهدف. حيث يجب على المعلم حصر اهتمام الطلبة فيما سيتضمنه الموضوع من معارف، مهارات، وقيم واتجاهات. وقد يلجأ المعلم إلى اعتماد المنحى العملي لإثارة اهتمام الطلبة. ويُفضل أن تكون الإثارة حسية ما أمكن ذلك، كأن يرى الطالب الأشياء ويلمسها بيديه، أو يمارس المهارة بنفسه. كذلك يفضل أن يعتمد المعلم المشاهدات كأسلوب لإثارة اهتمام الطالب، فالمشاهدات التي يدركها الطالب بما أودع الله لديه من حواس تدفعه إلى المزيد من التفكير في طبيعة المعرفة أو المهارة التي هو بصدد التعامل معها واكتسابها.

من ناحية أخرى يمكن لمعلم التربية المهنية إثارة اهتمام الطلبة، بما يقدمه لهم أو ما يمكن أن يمارسه الطلبة من مهارات، من خلال التبسيط اللغوي للألفاظ والمفردات التي يعتقد أنها جديدة عليهم. وكذلك بتوظيف الإيحاءات والإيماءات والتأثير الانفعالي في اللغة اللفظية التي يستخدمها. أيضاً قد يجد المعلم في استخدامه للتقنيات والوسائل التعليمية سبيلاً آخر لإثارة اهتمام الطلبة، فقد يكون في عرض حصة تلفزيونية إثارة ناجحة لموضوع العناية بالمشي على الرصيف والعبور الأمن للشارع (أنظر الفصل العاشر من هذا الكتاب).

كما أن الزيارة المباشرة لحديقة المدرسة ومشاهدة الطلبة لعملية تقليم الأشجار من قبل المختص أو المعلم، إن أمكن ذلك، تعتبر هذه كلها أفضل أنواع الإثارة وبخاصة عندما يمزج المعلم بين الإثارة اللفظية والحركية والحسية.

من ناحية أُخرى يمكن لمعلم التربية المهنية أن يثير اهتمام طلبته بما يقدمه لهم من خلال استخدام أساليب التعزيز الإيجابية وأشكال الشعور بالنجاح. وينبغي أن لا يغيب عن الأذهان أهمية مراعاة عوامل عدة منها؛ المستوى العمري والعقلي للطلبة، طبيعة المادة المعرفية، مدى إمكانية توافر وسائل الإثارة، والتنويع في أساليب الإثارة. ولعل التخطيط الجيد يساعد المعلم في التمهيد لدرسه بشكل يزيد من تحقيق الأهداف ويجذب انتباه الطلبة بشكلٍ أفضل.

ثانياً: الممارسة والتكرار

يعتبر نمو الخبرة وتدرج اكتساب المهارات المهنية، بحيث يتناسب ذلك مع استعدادات الطالب وقدراته، هدفاً أساساً من أهداف التربية المهنية. لذا فمن الأسس والمبادئ التي يجب أن يأخذها معلم التربية المهنية بعين الاعتبار ممارسة الطالب للمهارة وتكرار هذه الممارسة من خلال أشكالٍ مختلفة.

أن فاعلية استخدام الأساليب المختلفة في تدريس التربية المهنية يكون بقدر ما يستفيد الطالب من ممارسة المهارة بنفسه، لأن التعلم بالممارسة هو من الأساليب التدريسية التي تستعصي على النسيان. وعندما تتعزز هذه الممارسة بتكرار تعلمها فإنها ترسخ إلى أمدٍ أطول وتعزز قدرة الطالب على تطوير أداءه لهذه المهارة. وفي هذا السياق يؤكد العيسوي (2000) أن التدريب المتقطع، أي الذي يتم على فترات (Separated by a period of time)، على مهارة ما يعتبر أكثر فاعلية من إكساب الطالب المهارة من خلاله جولة واحدة مستمرة أو ما يمكن أن يدعى بالإنجليزية ب (One run through).

إذن لا بد، ولكي يكتسب الطالب المهارة بالشكل المناسب، من ممارستها بنفسه مع التكرار والذي سيساعد على تعلم المهارة بشكل أفضل، شريطة أن لا يكون هذا التكرار في ممارسة المهارة على حساب الوقت، أيٍ مع ضرورة أن لا يستغرق ذلك وقتاً طويلاً.

ثالثاً: التوجيه والإرشاد

كثيراً ما يلاحظ بأن الطلبة يبدءون تنفيذ التمرين العملي أو المهارة دون أن يأذن أو يشير بذلك المعلم، وبخاصة عندما يكون المعلم قد أثار اهتمامهم للموضوع، أو أن يكون الموضوع بذاته مشوقاً. وقد يؤدي ذلك إلى نوعٍ من الفوضى والحركة التي ستُربك المعلم وتعرقل جهوده في تحقيق أهدافً الدرس. مثل هذه الظاهرة والمشكلات تتطلب من المعلم أن يمارس دوراً أساسياً ومبدأً هاما في تدريس التربية المهنية، ألا وهو التوجيه والإرشاد. ويُعد كل من التوجيه والإرشاد وجهان لعمله واحدة وكل منهما يكمل الآخر، إلا أن التوجيه هو عبارة عن الخدمات التي خطط لها المعلم، والتي تتسم بالاتساع والشمولية وتتضمن داخلها عملية الإرشاد، وغالباً ما تتم في بداية الموقف التعليمي. في حين أن الإرشاد هو عبارة عن الجانب

الإجرائي العملي ويتم مباشرة بين المرشد (المعلم) والمستهدف (المتعلم) وأثناء تنفيذ التمرين العملي.

تعمل عملية التوجيه والإرشاد على تسهيل مهمة المعلم في توصيل ما يرغب في توصيله لطلبته من معارف ومهارات، وتعمل على تيسير مهمة الطالب في التعامل مع المعرفة والمهارة بكل سلاسة ويسر.

يمكن للمعلم أن يتنقل من طالب لآخر يلبي استفساراتهم، ويشجعهم جميعاً. كذلك يستطيع أن يمارس هذا المبدأ من خلال لفت نظر الطلبة إلى مشكلة فنية بعينها، مثل إجراءات الأمن والسلامة العامة وبخاصة عندما يجد أن بعض الطلبة أفراداً أو جماعات يغفلون ذلك. أو عدم إدراك الطلبة لأهمية استخدام مادة خام معينة أو أداة بعينها، أو حتى خطورة استخدام أداة أو آلة دون مراعاة للإجراءات الواردة في التمرين. ويجب على المعلم أن يحافظ على الأنماط الشخصية للطلبة وأساليبهم الذاتية في اكتساب المهارة مع تمكينهم من الارتقاء بمستوى الأداء واكتساب المهارات الجديدة، والتقدم إلى المستوى المطلوب. إذن قد يسهم التوجيه والإرشاد في مساعدة المتعلم على تحقيق السرعة في الأداء مع عدم إغفال أهمية الدقة في أداء المهارة. وقد يتأتى ذلك من خلال، مثلاً، إرشاد المعلم للطالب في كيفية الاقتصاد في الوقت والجهد، وكيفية التخلص من العادات الخاطئة في تنفيذ المهارات المختلفة.

بالإضافة إلى المبادئ الثلاثة التي تمت الإشارة لها، فإن هناك قواعد عامة ينبغي مراعاتها في طرق وأساليب التدريس المختلفة، وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، بشكل يسهم في تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها في منهاج التربية المهنية، وهي على النحو الآتي:

- التدرج من المحسوس إلى المجرد.
- التدرج من المعلوم إلى المجهول.
- التدرج من الخاص إلى العام.
- التدرج من الكل إلى الأجزاء.
- التدرج من السهل البسيط إلى المركب.

الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية

بداية ينبغي التسليم بأنه يمكن توظيف معظم طرائق التدريس المعروفة في تدريس المواضيع التي تشتمل عليها مجالات التربية المهنية. وفي هذا السياق يؤكد جمهرة من التربويين، مثل: عليمات (1993)، وأبو سل (1998)، والحيلة (1998)، وسلامة (2002)، بأن ليس هناك طريقة واحدة ملائمة لتدريس جميع موضوعات التربية المهنية، وذلك بسبب اتساع قاعدة المجالات المهنية التي يشتمل عليها منهاج التربية المهنية، وما ينجم عن هذا الاتساع من تنوع في المعارف والمهارات وبالتالي اختلاف متطلبات تدريس التربية المهنية من مجالٌ إلى آخر. إلا أنهم جميعاً يشيرون بطريقة أو بأخرى إلى أن المنحى العملي، بأشكاله المختلفة، في تدريس التربية المهنية على أنه هو المنحى الأنسب.

ويرى المؤلف، ومن خبرته في الإشراف على معلمي التربية المهنية في الميدان لمدة ثمان سنوات، وخبرته في تدريس مساقات في أساليب تدريس التربية المهنية في المستوى الجامعي منذ عشرة سنوات، يرى بأن من أهم الأساليب الأكثر فاعلية في تدريس التربية المهنية الأساليب الآتية:

(1) العرض العملي.

(2) التطبيق العملي.

(3) المشاريع.

(4) حل المشكلات.

(5) المشاهدات.

(6) الرحلات العلمية.

وتالياً سيتم تناول الأساليب التي لها صلة بالنظرية الأدائية، والتي تلاءم أهداف منهاج التربية المهنية. وهذا لا يعني بأي شكلٍ من الأشكال التقليل من أهمية الأساليب التدريسية التي لها صلة بالنظرية المعرفية، والتي في رأي المؤلف أخذت نصيبها في الأدب التربوي ويستطيع الدارس أن يقرأ الكثير عن الاستراتيجيات والطرق التدريسية ذات الصلة بالبعد المعرفي في كثيرٍ من المراجع المتخصصة.

أولاً: أسلوب العرض العملي

يعتبر العرض العملي نشاط تعليمي، يقوم به المعلم أمام طلبته، أو طالب متميز أمام زملائه، أو زائر مختص، لتقديم خبرة علمية عملية (أدائية أو نظرية)، وذلك بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة في فترة زمنية محددة وموجهة لفئة عمرية محددة. والعرض العملي نشاط تعليمي له إمكانيات متعددة وفعالة في مجال تدريس التربية المهنية، يقوم فيه، كما أسلفنا، المعلم أمام الطلاب، ولكن هذا لا يمنع من قيام الطلاب بأنواع معينة من النشاط أمام زملائهم والمشاركة في جوانب معينة مع توجيه وإشراف مباشر من جانب المعلم.

ويتم العرض العملي باستخدام وسائل الإيضاح المناسبة كالعينات والنماذج والصور والرسوم والتطبيق العملي من قبل المعلم أو الزائر المختص أو طالب متميز. وطريقة العرض العملي كثيرة الشيوع في حال عدم توفر المواد الخام أو قلة التجهيزات.

وفي ضوء ما تقدم فإن أسلوب العرض العملي يمتاز بالمميزات الآتية:

1- يسهم في توفير مجال كبير لنقل الخبرات لجميع طلبة الصف الواحد.

2- يمكن المعلم من تدريس اكبر قدر من المادة الدراسية بطريقة منظمة.

3- يعتبر أقل تكلفة للمدرسة من أسلوب التطبيق العملي، والذي يتطلب تنفيذ المهارة العملية من قبل كل طالب كتعليم فردي أو من خلال المجموعات.

4- يحتاج استخدام هذا الأسلوب إلى جهد أقل من قبل المدرسة والمتابعة من قبل المعلم.

5- استخدام هذا الأسلوب لا يحتاج كثيرا من الوقت.

6- استخدام هذا الأسلوب لا يحتاج إلى حيز كبير من المساحة لتنفيذه.

7- يساعد المعلم على أن يصف تفاصيل المهارات المختلفة خطوة تلو الأخرى.

8- يعمل على توحيد اتجاه تفكير الطلبة.

وصفوة القول فإنه يمكن تطبيق الكثير من أنشطة التربية المهنية بأبسط الأدوات المتوافرة، وبالتالي فإن أسلوب العرض العملي لا يحتاج إلى الكثير من الأجهزة أو المواد الخام أو الأدوات (ابو الشيخ والوهر،1991).

أما من المآخذ على أسلوب العرض العملي الآتي:

1. أسلوب العرض العملي قد لا يوفر للمتعلمين الخبرة الحسية المباشرة.
2. أسلوب العرض العملي قد لا يفسح المجال أمام المتعلمين للتحقق عملياً، من خلال التجريب والتطبيق العملي، من المعارف والمهارات التي تعلموها.
3. أسلوب العرض العملي قد لا يوفر للمتعلمين فرصة التعلم الذاتي.

خطوات إجراء العرض العملي:

يمكن تلخيص خطوات إجراء العرض العملي في الآتي:

1) مرحلة التخطيط:

تعتبر هذه الخطوة هي الأساس لكل العمليات التي ستليها، وبالتالي سيعتمد عليها مباشرة نجاح العرض العملي أو فشله. وتعتبر عملية تحديد الأهداف وصياغتها الركن الأساس لعملية التخطيط، أي بمعنى وضوح الغرض أو الأغراض من العروض العملية . والتي بناءً عليها يستطيع المعلم أن يحدد طبيعة الأنشطة التي سينفذها والأساليب التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة، وكذلك أساليب التقييم التي سيتحقق من خلالها من مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة. من ناحية أخرى، وضمن هذه الخطوة، يتوجب على المعلم أن يحدد الوقت (العمر الزمني) اللازم للأنشطة المختلفة التي ستقدم للطلبة، وتحديد المكان المناسب لتنفيذ العرض العملي. بالإضافة إلى أهمية تحديد دوره ودور الطلبة في تنفيذ العرض، وكذلك تحديد الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ العرض العملي. وينبغي على المعلم، وعند التخطيط للعروض العملية، أن يراعي احتمال إجراء تعديلات بسيطة في الخطة، وذلك وفق معطيات البيئة التي سيتم تنفيذ العرض العملي فيها.

وما لم يراعي المعلم أهمية التخطيط الجيد للعرض العملي، ويعطيه الوقت الكافي، فإنه يصعب عليه تقديم عروض عملية مباشرة أمام طلبته.

2) مرحلة تحضير المكان:

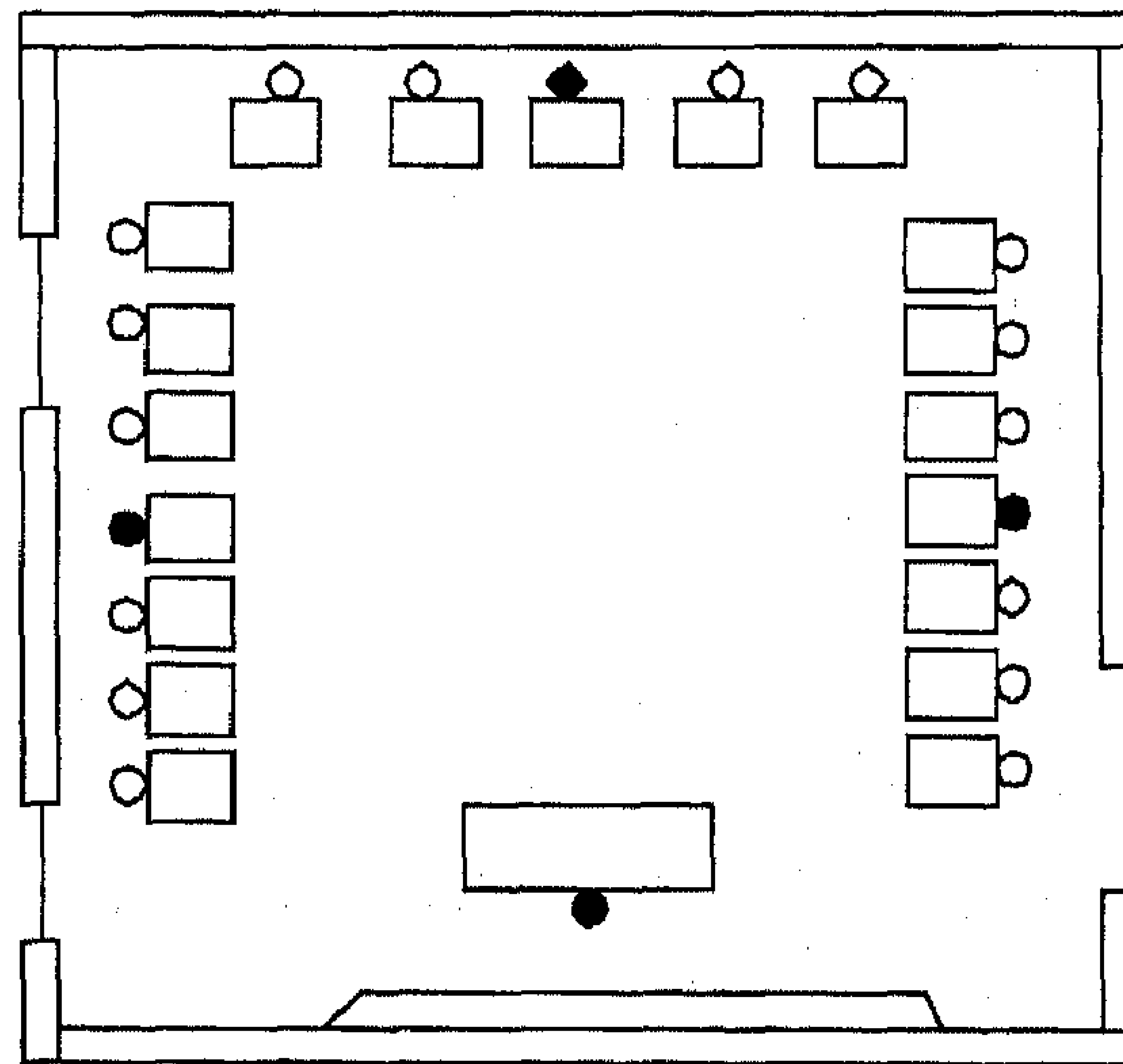
يشكل المكان الصفي إلى جانب كل من المعلم والطالب والمنهاج عوامل حاسمة في نجاح المعلم في توصيل المعارف والمهارات المختلفة لتلاميذه. حيث لكل من هذه العوامل دور هام في تأسيس وتوجيه وإنتاج المعرفة.

وتعتبر نقطة البداية، في تحضير المكان الصفي، هي تحديد المكان المناسب للعرض، من خلال مدى جاهزية المكان ومدى توفر مستلزمات القيام بالعرض من إضاءة كافية، مواد خام وتجهيزات، مصدر كهرباء (إذا لزم). أي تحضير المكان الصفي(الغرفة الصفية، المشغل، قاعة العلوم المنزلية، أو الحديقة المدرسية) الذي سيتم فيه العرض. لذا، وعندما لا نحسن الاختيار للمكان الصفي المناسب للعرض العملي، فإنه لا يؤمل في نجاح المعلم، مهما كان كفؤاً، بفاعلية وكفاية في العرض العلمي حتى وان توفر الطلبة المتفاعلين والمنهاج البناء.

وفيما يتعلق بتحضير المكان الصفي، فإنه من الضرورة بمكان تحديد طبيعة تنظيم مقاعد الطلبة في المكان الصفي، بحيث يسمح لجميع الطلبة مشاهدة العرض العملي بكل سهولة ويسر. لذا يؤكد التربويون على أهمية مراعاة حجم المجموعة الطلابية التي سيقدم العرض العملي لها، حيث أن التنظيم المناسب للتلاميذ داخل المكان الصفي يسهم في التغلب على ظاهرة سلبية هي ازدحام الطلبة في المكان الصفي، والتي بدورها ستؤدي إلى حوادث الاستفزاز وتعدي الطلبة على بعضهم البعض. وقد يؤدي ذلك إلى عدم نجاح المعلم في تحقيق أهدف العرض العملي. ويوضح الشكل (1) أحد النماذج التنظيمية المناسبة لجلوس الطلبة للتدريس وفق أسلوب العرض العملي.

الشكل (1)

تنظيم الطلبة للعرض العملي وفق نمط الجماعة الدائرية المفتوحة



من خصائص هذا النموذج في تنظيم الطلبة الآتي:

- وفق هذا التنظيم يكون دور المعلم مباشراً من خلال تقديم المعرفة،(نظرية وأدائية)، مباشرة للتلاميذ .أي يتاح للمعلم إمكانية التعليم المباشر للتلاميذ.
- وفق هذا التنظيم يتاح للمعلم فرصة التقييم الشفوي لمدى اكتساب الطلبة وفهمهم للمهارة الأدائية(موضوع العرض).
- وفق هذا التنظيم يتاح للمعلم إمكانية المحافظة على شد انتباه الطلبة أكبر قدر ممكن الوقت.

3) مرحلة تجريب العرض العملي:

هذه الخطوة تسبق عملية تنفيذ العرض العملي أمام الطلبة، ويتم ذلك غالباً من قبل المعلم تجنبا للوقوع في بعض الأخطاء التي قد تحدث أثناء العرض أمام الطلبة. فقد يحدث أحياناً أن يلاحظ الطلبة بعض علامات الارتباك والقلق على المعلم أثناء العرض العملي. وفي حالات أخرى قد يدخل المعلم على طلبته في المكان الصفي ولم يحضر الأدوات والمواد اللازمة لإجراء العرض العملي، أو لم يستكملها ويضطر إلى إخراج بعض الطلبة أكثر من مرة أثناء العرض لإحضارها من المشغل أو مستودع الأدوات، أو حتى أن يخرج المعلم بنفسه ويترك طلبته يعبثوا بالأدوات التي أمامهم. وحتماً فإن مثل هذا الحال سيكون وليد عدم التخطيط الجيد، أو نتيجة لعدم ثقة المعلم بإمكانية إجراء العرض العملي كما ينبغي. كل ذلك يستوجب من المعلم تجريب العرض العملي قبل تنفيذه أمام الطلبة والتأكد من كفايته في تنفيذ العرض، بالإضافة إلى أهمية التأكد من توافر جميع متطلبات ومستلزمات إجراء العرض العملي. وعدا ذلك فإن الوقت سيهدر دون نتيجة تذكر، وقد يصل الحال إلى ما هو أخطر من ذلك، وهو انعدام ثقة الطلبة بمعلمهم بسبب عدم ثقته بنفسه.

4) مرحلة تحضير الطلبة (المتعلمين):

ويقصد بتحضير الطلبة، تهيئهم للخبرة العلمية الجديدة، من خلال تزويدهم بالمعارف النظرية الضرورية في بداية العرض العملي، وقد يساعد ذلك في تحقيق فهم وظيفي للمادة أو المعرفة العلمية المراد تعلمها. وعلى المعلم أن يجيب على أكبر كم ممكن من الأسئلة التي يطرحها الطلبة أثناء تحضيرهم للعرض العملي؛ وذلك

للتقليل ما أمكن من الأسئلة التي يحتمل طرحها أثناء تنفيذ العرض العملي. وعلى العكس من ذلك فإن إثارة الأسئلة من قبل الطلبة أثناء تنفيذ العرض العملي قد يُبعد المعلم عن الدرس الأساسي، وقد يستأثر بمثل هذه الأسئلة مجموعة محددة من الطلبة مما قد يضيع مبدأ تكافؤ الفرص والفروق الفردية.

5) مرحلة العرض العملي نفسه (التنفيذ):

ويقصد بهذه الخطوة هو أداء المهارة أو التمرين أمام الطلبة. وهذه الخطوة تتطلب من الذي يقوم بالعرض مراعاة أمور عدة من أهمها: التأكد من ملائمة البيئة الصفية للعرض، والتأكد من وضوح الصوت وأن يكون مسموع من قبل جميع الطلبة، والتأكد من انه يقف في مكان يُسهل على جميع الطلبة مشاهدته بيسر وسهولة، ودون أية عوائق.

وينبغي على المعلم أو من ينفذ العرض الاهتمام بالتسلسل المنطقي في عرض الخبرة العلمية (التدرج من السهل إلى الصعب، طرح الأمثلة الحسية، وتبسيط عملية العرض والخبرة العلمية للطلبة ما أمكن ذلك). وأن يوظف الأساليب التي قد تفيد في جذب انتباه الطلبة، وأن لا يسرع في الشرح بدرجة لا تمكن الطلبة من الفهم السليم للعمليات أو الأفكار أو المفاهيم الأساسية التي يسعى لتوضيحها من خلال العرض العملي.

وقد يتطلب العرض العملي من المعلم، أو من ينفذ العرض العملي، أن يستخدم أسلوب إثارة الانتباه لشد انتباه الطلبة إليه طول فترة العرض، وهناك ما يعرف بالإثارة اللفظية والإثارة الحركية/الأدائية. وقد يتطلب الأمر في غالب الأحيان أن يمزج المعلم الإثارة اللفظية والحركية في آن معا، وهنا لا بد من التأكيد على أن لا يكتفي المعلم بنمط واحد من الإثارة بل التنويع بما ينسجم مع مستوى الطلبة والظروف المحيطة وإمكانية التنفيذ.

وينبغي على معلم التربية المهنية أن يدرك أن إشراك الطلبة في تنفيذ العروض العملية، فضلا عن تحقيق المشاركة الذهنية والجسمية في الدرس، قد يتيح لبعض الطلبة الفرصة المواتية لاكتساب بعض مهارات الأداء والاتجاهات التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها لدى الطلبة.

6) مرحلة التقييم:

ويقصد بالتقييم، التحقق من مستوى فهم الطلبة لما تم عرضه أمامهم من مهارات. وقد يتم التقييم عند بدء العرض (التقييم الأولي) من خلال أسئلة يتحقق المعلم في ضوء إجابات الطلبة عليها، من مدى توفر المعرفة النظرية اللازمة لاكتساب المعرفة العملية. والتقييم أثناء العرض العملي (التقييم التكويني)، مثل أن يطلب من احد الطلبة أن يصف ما يشاهده في العرض العملي، وكذلك من خلال طرح التساؤلات المثيرة للتفكير، والتي يجب أن تكون معدة مسبقا إلى جانب تحديد التوقيت المناسب لطرح كل حزمة من هذه الأسئلة. ويجب إعطاء زمن كاف ليتاح لجميع الطلبة التفكير والاستجابة والتفاعل الإيجابي مع العرض العملي. والتقييم في نهاية العرض العملي (التقييم النهائي)، والذي يستطيع المعلم أن يتعرف من خلاله على مدى تحقق أهداف العرض العملي، مثل أن يطلب المعلم من أحد الطلبة أن يشرح طريقة أو خطوات تنفيذ المهارة أو التمرين، أو تفسير النتائج. كذلك يستطيع المعلم تدوين بعض الملاحظات التي يمكن الرجوع إليها للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة لهذه الغاية، كما أنها تمكنه في نفس الوقت من تقويم تعلم الطلاب لجوانب معينة من ميول الطلبة واهتماماتهم العلمية (زيتون، 1996).

المواقف التعليمية التي يستخدم فيها العرض العملي

يستخدم العرض العملي في مواقف تعليمية عديدة، نذكر منها:

أ- تقديم موضوع جديد وإثارة اهتمام الطلبة به:

مثال:

لتوضيح فكرة استخراج ألوان ثانوية من مزج ألوان أساسية للدهانات التي تستخدم في أعمال النجارة (النشاط الصناعي)، يستطيع معلم التربية المهنية أن يبدأ درسه بعرض عملية مزج لونين مثل الأحمر والأخضر للحصول على لون أصفر. ويمكن أن يستغل العرض في تنظيم مجموعة من النشاطات لمزج ألوان مختلفة بشكل زوجي أو كل ثلاثة ألوان معا. كما يمكن دراسة أثر تغيير نسب الألوان الممزوجة معا لمعرفة الألوان الناتجة في كل مرة.

ب- للوصول إلى قواعد وتعميمات معينة:

مثال

من خلال عرض مجموعة من صور النباتات التي تنمو في الصحراء أمام الطلبة. حيث يعمل المعلم على إتاحة الفرصة أمام الطلبة لمناقشة السمات المختلفة لهذه النباتات، وماذا يمكن أن يتوصل إليه الطلبة من قواعد أو تعميمات؟. يمكن أن يتوصل الطلبة إلى أن هذه النباتات تتميز بوجود أوراق شمعية دقيقة، وبجذور طويلة. نفسر هذه المميزات وبالتالي نصل إلى قواعد عامة يمكن أن تعمم (ابو الشيخ والوهر،1991).

ثانياً: أسلوب التطبيق العملي

يعتبر التطبيق/التجريب العملي أسلوب تعلمي، يقوم بتنفيذه الطلبة أفراداً أو جماعات، حسب هدف التمرين، وتبعاً للخطة التي وضعت للدرس، وتحت إشراف وتوجيه المعلم الذي ينبغي أن لا يتنحى عن مسؤولياته، حتى وإن كان الدور المباشر في مثل هذا الأسلوب هو للمتعلم.

ومن المسلم به أن التعليم بتوظيف الدروس العملية أكثر فاعلية في إكساب الطلبة المعرفة والمهارة العملية، وهذا ما يتناسب مع طبيعة محتوى مبحث التربية المهنية. إن الهدف الأسمى لتوظيف المنحى العملي في تدريس التربية المهنية هو إفساح المجال أمام الخبرة الحسية المباشرة ونمو مثل هذه الخبرات والمهارات بشكل متدرج بما يتناسب والقدرة الذاتية لكل طالب. والتطبيق العملي هو أسلوب تدريسي يأخذ بمبدأ الأداء الفعلي من قبل الطلبة بشكل فردي أو جماعي، أي يعمل على إتاحة الفرصة للطالب أو مجموعة الطلبة لكي يقوموا بالتطبيق العملي للمهارات المتعلمة بأنفسهم للتحقق من كيفية أداء مهارة معينة أو صدق محتوى معرفة محددة. أي يمكن وصفه بأنه البيئة الفعلية الديناميكية لتفاعل المتعلم مع المعلومة الجديدة. والتطبيق العملي تحت الإشراف الفني الواعي، من قبل المعلم، يهيئ الخطوات الأولى في تنمية المقدرة على التفكير واكتساب المعرفة عن طريق التجربة.

أنواع دروس التطبيق العملي

يمكن تصنيف الدروس العملية من حيث التعقيد والغرض وطريقة التنفيذ على النحو الآتي:

1- دروس عملية إنتاجية، وتهدف إلى تنمية القدرة على الإنتاج واكتساب المهارة. وقد تلاءم مثل هذه الدروس مسار التعليم الثانوي المهني، والصفوف الأساسية العليا من مرحلة التعليم الأساسي(التاسع والعاشر).

2- دروس عملية تجريبية، وتهدف إلى توضيح المعرفة النظرية من خلال التجريب العملي الذي قد يسهم في إكساب الخبرات والمهارات. وقد تلاءم مثل هذه الدروس جميع المراحل التعليمية، إلا أنه ينبغي الحيطة والحذر مع طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى)، وبخاصة عندما ينطوي التمرين أو أداء المهارة على استخدام الطلبة للأدوات الحادة، أو العدد اليدوية الثقيلة.

3- دروس المشاهدة والملاحظة، وتهدف إلى تنمية القدرة على تمييز الخصائص عند مشاهدة الأشياء، وتحقق شيئاً من الخبرة الحسية شبة المباشرة. وقد تلاءم جميع المراحل التعليمية.

في ضوء ما تقدم فقد يكون من أهم مميزات أسلوب التطبيق العملي الآتي:

1. يعطي الفرصة لجميع الطلبة لممارسة المهارات المطلوبة، من خلال الأداء والخبرة الحسية المباشرة. حيث تعتبر الخبرة الحسية المباشرة جوهراً أساسيا في تعليم التربية المهنية وتعلمها.
2. يتلقى المتعلم تعليماً موجهاً، حيث يكون التعلم إلى حدٍ ما ذاتياً، وبالتالي يكون المتعلم إيجابيا في عملية التعلم.
3. يساعد هذا الأسلوب في تمكين المعلم من متابعة وملاحظة تقدم أداء الطلبة واتجاهاتهم، أفراداً وجماعات.
4. يساعد هذا الأسلوب في زيادة قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمادة التعليمية وتذكرها وإمكانية ممارستها عملياً في المستقبل.
5. يعمل هذا الأسلوب على اكتساب بعض المهارات العملية مع تنمية الاتجاهات المهنية، ويساعد في انعكاس العملية التعليمية التعلمية كمادة وطريقة (ابو الشيخ والوهر1991).

أما من المآخذ على أسلوب التطبيق العملي الآتي:

1- يعتبر أسلوب التطبيق العملي أكثر تكلفة للمدرسة من أسلوب العرض العملي مثلاً.

2- يحتاج أسلوب التطبيق العملي إلى جهد أكبر من كافة المعنيين بعمليتي التعليم والتعلم (إدارة المدرسة، المعلم، المتعلم).

3- يحتاج توظيف أسلوب التطبيق العملي إلى الكثير من الوقت.

4- يحتاج توظيف أسلوب التطبيق العملي إلى حيز كبير من المساحة لتنفيذه.

5- في حالة التطبيق العملي من خلال الأداء الجمعي (التعلم في مجموعات)، قد تزداد احتمالية أن يسيطر بعض أعضاء المجموعة على مجموعته، وبالتالي سنعود إلى أسلوب شبيه بالعرض العملي، ولن يتحقق الهدف الرئيس من أسلوب التطبيق العملي.

خطوات أسلوب التطبيق العملي

يمكن تلخيص خطوات توظيف أسلوب التطبيق العملي في الآتي:

1) مرحلة التخطيط:

يعتبر التخطيط الخطوة الأولى والأساس لكل الخطوات التي تليها، في حين تعتبر عملية تحديد الأهداف وصياغتها الركن الأساس لعملية التخطيط. ووفق أسلوب التطبيق العملي يعمل المعلم على وضع خطة لعمل الطلبة، (أفراداً أو جماعات)، وذلك ضمن نقاط محدد متتالية، مع أهمية تشجيع الطلبة وبشكل جماعي على المشاركة في التخطيط للتمارين التي سينفذوها. وينبغي أن توضح الخطة العناصر الآتية:

- أهداف التمرين العملي بشكل واضح لا يحتمل اللبس.
- خطوات إجراء التمرين أو الأعمال الواجب القيام بها من قبل الطلبة (أفراداً أو جماعات). بحيث يحدد لكل طالب من المجموعة المهام المطلوبة منه بالضبط وطريقة القيام بها، وتحديد الكفايات والمهارات التي نرغب بتطويرها لدى الطلبة. ويجب أن يكون أداء هذه المهارات والكفايات مرتبط بجدول زمني يحدد الوقت اللازم لأداء كل مهارة، ويشرف على أداء هذه المهارات، بشكل مباشر، المعلم.

● الوقت اللازم لتنفيذ المهارة أو التمرين.
● الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ التمرين.

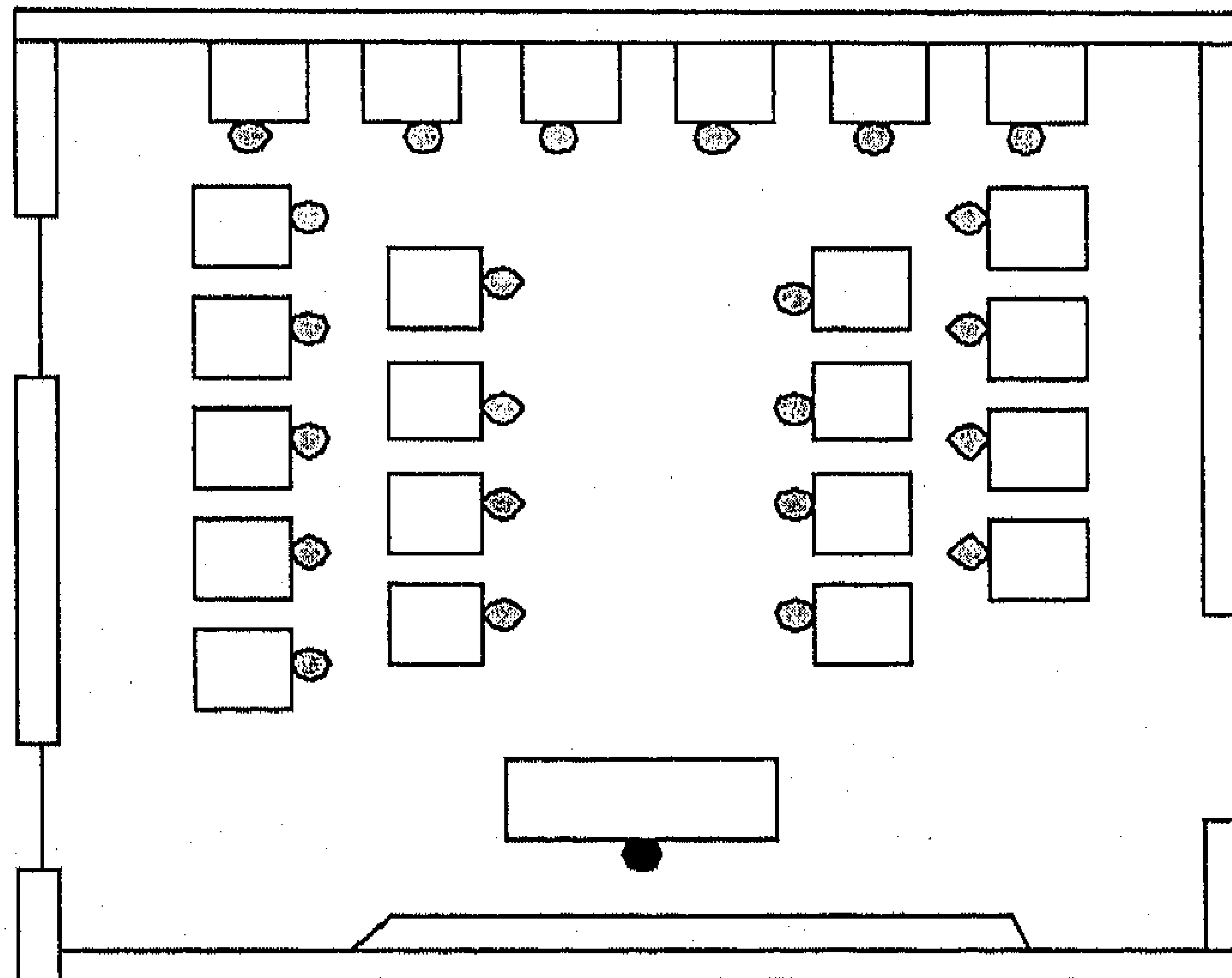
2) مرحلة تحضير المكان

ويقصد بذلك تحديد المكان الصفي، (الغرفة الصفية، المشغل، قاعة العلوم المنزلية، أو الحديقة المدرسية)، المناسب للتطبيق العملي. مع الأهمية بمكان مراعاة مدى كفاية الحيز والمساحة المكانية، من حيث مدى إمكانية استيعاب الحيز المكاني لحجم المجموعة الطلابية. بالإضافة إلى أهمية التأكد من مدى جاهزية المكان الصفي، ومدى توفر المستلزمات الكافية لتنفيذ التمرين العملي من قبل الطلبة أفراداً أو جماعات. كذلك من الضروري الاهتمام بطبيعة تنظيم الطلبة في المكان الصفي؛ هل سيتم تنفيذ التمرين بشكلٍ فردي أم من خلال مجموعات.

ويمكن الاسترشاد بالأشكال(2+3+4)، كأمثلة على التنظيمات المناسبة لتوزيع المتعلمين في المكان الصفي الذي سيتم فيه تنفيذ التمرين العملي.

الشكل رقم (2)

تنظيم الطلبة لتنفيذ التمرين العملي وفق التعليم/التعلم الفردي المستقل



من خصائص نموذج تنظيم الطلبة للتعليم/للتعلم الفردي المستقل الآتي:

- يمارس المعلم دوره كمشرف وموجه متنقل.

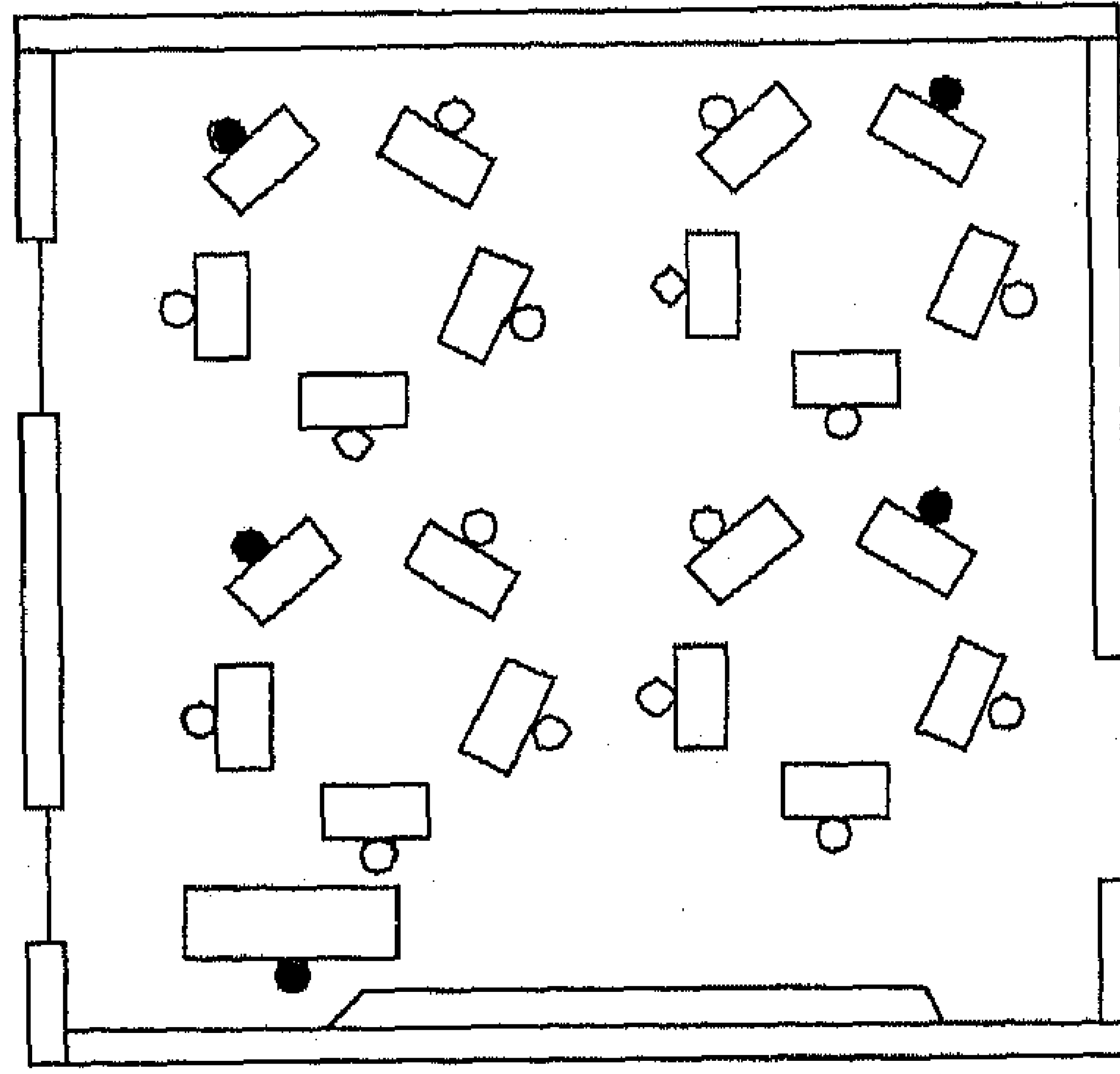
- يستطيع الطلبة التعلم وفق سرعاتهم وقدراتهم.

- يتيح الفرصة للمعلم للاستجابة لكل متعلم حسب حاجته ورغبته في التعلم. من خلال دور المعلم في التوجيه والإرشاد (موجها ومرشداً) من خلال متابعة المهارات التي تطبق بشكل فردي.

- يعمل على تعزيز العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب، حيث يستطع المعلم التنقل من طالب لآخر ويلبي استفساراتهم مرشداً ويشجعهم موجهاً.

الشكل (3)

تنظيم الطلبة على شكل مجموعات للقيام بمهمة ما

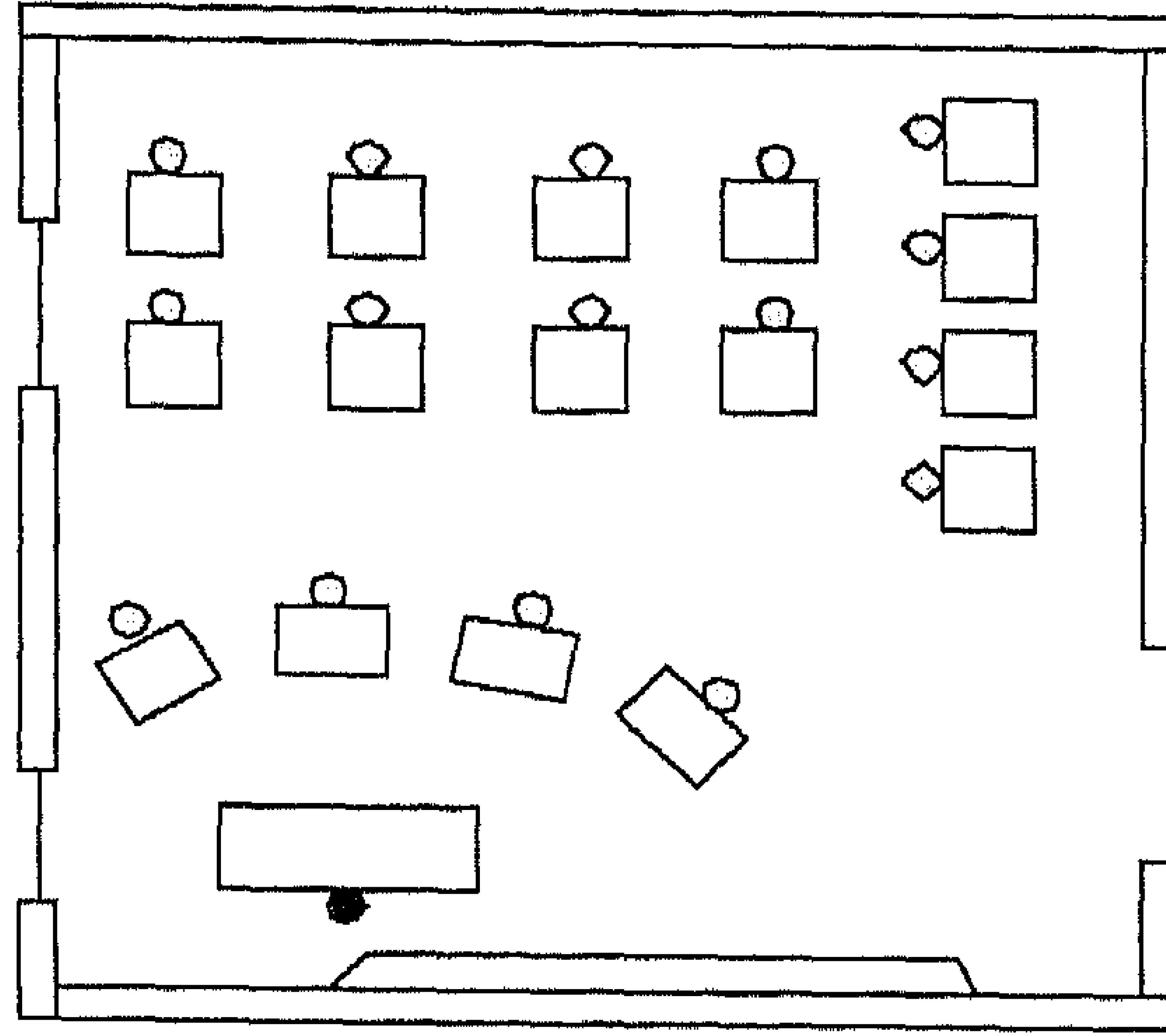


من خصائص نموذج تنظيم الطلبة للتعليم/للتعلم الجمعي الآتي:

- يتيح المجال أمام المعلم لممارسة دوره كموجه ومتابع متنقل بين الطلبة.
- يفسح المجال أمام الطلبة لتنفيذ التمرين أو المهارة بشكلٍ جماعي.
- يكون الحد الأعلى للطلبة في المجموعة الواحدة هو ستة طلبة.
- يتيح للمعلم التوجيه والتعليم بشكلٍ جماعي عند الحاجة.

الشكل (4)

تنظيم الطلبة للتعليم الفردي وشبه الجماعي



من خصائص نموذج تنظيم الطلبة للتعليم/للتعلم الفردي وشبه الجماعي، الآتي:

- يتيح هذا النموذج المجال أمام المتعلمين أفراداً أم جماعات للتعلم بشكلٍ شبه مباشر من المعلم.
- يفسح هذا النموذج المجال أمام المعلم للتنويع البناء لأساليبه التدريسية، والأنشطة التي سيُنفذها طلبته.
- يفسح هذا النموذج المجال أمام المعلم لممارسة دوره في التوجيه الفردي والجماعي، حسب الموقف التعليمي التعلمي، وإعطاء التعليمات عند الضرورة.
- يفسح هذا النموذج المجال أمام الطلبة لتنفيذ التمرين أو المهارة بشكلٍ فردي أو جماعي، حسب رغباتهم وقدراتهم.
- يكون الحد الأعلى للطلبة في المجموعة الواحدة هو ستة طلبة.
- يتيح هذا النموذج للمعلم التوجيه والتعليم بشكلٍ جماعي عند الحاجة.

3) **مرحلة تحضير الطلبة (المتعلمين):**

ويُقصد بهذه الخطوة هو تهيئة الطلبة وإعدادهم لتنفيذ التمرين العملي. وتشتمل هذه الخطوة على تزويد الطلبة بالمعارف النظرية الضرورية لتنفيذ التمرين العملي. وقد يساعد ذلك في تحقيق فهم وظيفي للمهارة أو التمرين المراد تنفيذه من قبل الطلبة. وقد تأتي مهمة توزيع المتعلمين في مجموعات وتحديد أسمائهم في كل مجموعة ضمن مرحلة تحضير المتعلمين.

4) **مرحلة إجراء التمرين العملي نفسه:**

ويُقصد بهذه الخطوة هو أداء المهارة أو التمرين من قبل الطلبة أنفسهم أفرادا أم جماعات، ولكن بالتوجيه والإشراف المباشر من المعلم. حيث يعمل الصف الواحد إما في مجموعات صغيرة، أو بشكلٍ فردي وذلك تبعاً للخطة التي وضعت للدرس(أنظر الأشكال 2+3+4 في الصفحتين السابقتين). وتعتبر هذه المرحلة هي مرحلة التطبيق للمبادئ والأسس النظرية التي درسها الطلبة. حيث يقود المعلم كل طالب، (في حالة التعليم/التعلم الفردي)، على حده إلى تنفيذ ما خطط له، ويساعده في التغلب على الصعوبات التي تواجهه.

ولأغراض التعليم/التعلم الفردي فيمكن للمعلم توظيف كل من الشكل (2) والشكل(4). وينبغي أن ندرك أن للتعليم الفردي خصائص تركز على تعليم وتعلم الفرد بدلاً من التركيز على مجموعة صغيرة أو الصف كله، وتأسيساً على ذلك فإن على المدرس أن يعرف تنوع طلبته، وأن يهتم بهذا التنوع والتباين. ومن طبيعة التعليم الفردي أنه يضمن الحد المناسب من الاستقلال الذاتي الذي يتاح للمتعلمين في اختيار ما يعملونه، وكيف يعملونه، ويمكن أن يختلف على أساس الموارد والمصادر التي تتاح لهم ليتعلموا من خلالها، وعلى أساس مستوى الإتقان المتوقع أن يحققوه والزمن الذي يتاح لهم لإتمام المهمة.

أما وفق التطبيق العملي في نطاق المجموعات، فمن المفيد الإشارة إلى انه يمكن تنفيذ المهارة التطبيقية من خلال تنظيم الطلبة في مجموعات (كما في الشكلين 3+4). والتنظيم وفق الشكلين المشار إليهما تسهم بدورها في تعزيز مبادئ عدة تمت الإشارة لها في التوضيحات التي تلي كل من هذين الشكلين، من أهمها تنمية العلاقة الإيجابية التعاونية بين الطلبة والتي يمكن أن تنعكس على تبادل الطلبة

للخبـرات والاسـتفـادة من خبـرات بعضـهم البـعض. كذلـك يمكن أن يعـمل التطبيق العملي على تعزيز العـلاقة الإيجـابية بين المعلم والطالب من خلال دور المعلم كمتـابع ومـوجه متنقل أو كمـوجه ومتـابع متنقل. حيث يعـمل المعلم على توجيـه الطلبـة إلى مـشكلة مـعينة مـشـتـركـة، كأن يـلاحظ المعلم عـدم مـراعـاة الطلبـة لقـواعـد الأمن والسـلامـة العـامـة، وهنا عليـه أن لا يوجـه مـجـمـوعـة بعينهـا بل عليـه توجيـه حديثه للجـمـيع، ثم يعـمل بعـد ذلك على متـابعـة أداء الطلبـة. ويتم في هذه المرحلة (تنفـيذ التمـرين العملـي) تنميـة المستـوى الجيـد لاكتسـاب المهارة. وينبـغي أن يكون المعلم قـد وزع على الطلبة، أفراداً أم جماعات، بطاقات تنفيذ المهارة أو التمرين، وذلك كما في الشكل (5).

الشكل رقم (5)

اسم التمرين: **الزمن اللازم:** **الصف:**

أسم المتعلم أو مقرر المجموعة:

أولاً: الأدوات والمواد الخام اللازمة للتمرين. **ثانياً**: خطوات إجراء التمرين أو تنفيذ المهارة. **ثالثاً**: النتائج المتوقعة. **رابعاً**: تعليمات تتعلق بإجراءات السلامة العامة. **ملاحظات عامة**	

الهدف الرئيس للتمرين:

وكما يلاحظ فإنه ينبغي أن تشتمل بطاقة التمرين على معلومات عن أسم التمرين أو المهارة، الهدف من التمرين أو المهارة، الأجهزة والأدوات والمواد اللازمة للتمرين أو المهارة، خطوات تنفيذ المهارة أو التمرين، مستوى الأداء المقبول، وإجراءات الأمن والسلامة العامة. بالإضافة إلى بعض المفاهيم والمعلومات الفنية الضرورية والمرتبطة بالتمرين أو المهارة، والتي يُمكن أن يرجع إليها المتعلم عند الحاجة.

مثال على أسلوب التطبيق العملي التوضيحي أو التحققي:

بعد أن يشرح معلم التربية المهنية نظرية مزج الألوان وكيف يمكن الحصول على الألوان الثانوية للدهانات من خلال مزج الألوان الأساسية، وبعد أن يوضح لهم ما هي الألوان التي يمكن أن تنتج في كل حالة، يقدم لطلابه بطاقة مكتوبة تبين مجموعة من الخطوات التي على الطلبة إتباعها والقيام بها للتحقق العملي من صحة المعلومات التي زودهم بها. هذه البطاقة تعرف باسم بطاقة التمرين كما هو موضح في الشكل (5). ويجب أن تكون هذه البطاقة واضحة ويمكن العمل بموجبها بسهولة دون تدخل كبير من المعلم، وقد تكون هذه البطاقة من الكرتون. وقد نعزز هذه البطاقة بأشكال أُخرى للبطاقات، إذا لزم ذلك، مثل بطاقة تشغيل الآلة توضح فيها خطوات تشغيل الآلة حفاظا على سلامة الطلبة (العناتي وعبيد، 1995).

من ناحية أخرى فينبغي أن ندرك بأن لبطاقة التمرين أشكال عدة؛ الشكل (5) أحدها، ويمكن أن نوضح نموذج آخر لبطاقة التمرين. وحيث أن بطاقة التمرين وفق الشكل (5)، تشتمل على أسم التمرين أو المهارة، الهدف من التمرين أو المهارة، الأجهزة والأدوات والمواد اللازمة للتمرين أو المهارة، فإن هناك أشكال أخرى يمكن أن تتضمن معلومات وبيانات أخرى مثل: خطوات تنفيذ المهارة أو التمرين، مستوى الأداء المقبول أو النقاط الحاكمة لصحة التنفيذ، وإجراءات الأمن والسلامة العامة. بالإضافة إلى بعض المفاهيم والمعلومات الفنية الضرورية والمرتبطة بالتمرين أو المهارة، والتي يُمكن أن يرجع إليها المتعلم عند الحاجة.

الشكل رقم (6)، يبين نموذجاً آخر لما يمكن أن تكون عليه بطاقة التمرين وما تشتمل عليه من بيانات ومعلومات، تشكل محاور مشتركة بين المعلم والمتعلمين، أفراداً أم جماعات.

الشكل رقم (6)

بطاقة تمرين رقم(٩)

الصف: الخامس الأساسي

الموضوع: تربية مهنية

اسم التمرين: دهن إطار خشبي

اسم الطالب: غيث أحمد عيسى

الأدوات والعدد اللازمة لإجراء التمرين: دهان زيتي محلول، فراشي دهان متعددة الأحجام، قطع قماش نظيفة، إطار خشبي.

خطوات التنفيذ	النقاط الحاكمة/ مؤشرات الأداء المقبول
	ارتداء ملابس العمل والقفازات.
1. تأكد من نعومة سطح الإطار الخشبي بتمرير باطن اليد على الإطار.	اختيار الفرشاة المناسبة للعمل.
2. اختر فرشاة الدهان المناسبة لعرض الإطار.	
3. نظف الإطار من الغبار بقطعة القماش.	
4. اغمس ثلث الفرشاة في الدهان.	المحافظة على النظافة أثناء الدهان.
5. خفف كمية الدهان الزائدة بمسح الفرشاة بحافة علبة الدهان.	
6. ادهن الإطار دهنا خفيفا(الوجه الأول).	
7. بعد الانتهاء من دهن الوجه الأول أترك الإطار ليجف، ثم نعمه بورق صنفرة إن لزم وادهنه مرة أخرى (الوجه الثاني).	تنظيف الفرشاة بعد الانتهاء من العمل بمذيب دهان (كاز مثلا).

ما يمكن ملاحظته من بطاقة التمرين حسب الشكل(6)، أنه قد أتيحت الفرصة أمام الطلبة للتحقق من صحة المعلومات النظرية من خلال التطبيق العملي، والخبرة الحسية المباشرة، للمهارات المنوي اكتسابها أو تعلمها. وهذا ما يسعى أسلوب التطبيق العملي إلى تحقيقه لدى المتعلمين، أفراداً أم جماعات.

5) مرحلة التقييم

ويقصد بالتقييم في أسلوب التطبيق العملي هو معرفة مستوى تحقيق هدف/أهداف التمرين/المهارة، من قبل الطلبة أفراداً أم جماعات. وقد يتم التقييم؛ قبل بدء الطلبة بالتنفيذ للتمرين/المهارة (التقييم الأولي) من خلال أسئلة يتحقق المعلم من خلال إجابات الطلبة عليها، من مدى توفر المعرفة النظرية اللازمة لاكتساب المعرفة العملية، ويساعد التقييم الأولي في بلورة المعلومات والقواعد العامة التي تشتمل عليها المهارات أو التمرين. أما الشكل الآخر من التقييم للتمرين العملي فهو التقييم أثناء التطبيق العملي (التقييم التكويني)، والذي قد يشمل ملاحظة المعلم لطلبته خلال أدائهم المهارة وعمليات التطبيق العملي للتمرين، وكذلك أسئلة شفهية متعلقة بالأداء العملي، وبخاصة التساؤلات المثيرة للتفكير، والتي يجب أن تكون معدة مسبقاً إلى جانب تحديد التوقيت المناسب لطرح كل حزمة من هذه الأسئلة. ويجب إعطاء زمن كاف ليتاح لجميع الطلبة التفكير والاستجابة. والشكل ألأخير من التقييم فهو عادة ما يتم حال الانتهاء من أداء المهارة أو التمرين، وما يسمى (التقييم النهائي)، والذي يستطيع المعلم من خلاله أن يتعرف على مدى تحقق أهداف التطبيق العملي/ المهارة، وقد يشمل اختبارات أدائية قصيرة، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هدف التقييم ليس بالضرورة إعطاء علامات لكل ما يقوم به الطالب فحسب، ولكن لمعرفة مدى ما حققه الطالب من تقدم في أداء/ إكتساب مهارات جديدة. ويمكن تجزئة عمل المجموعات الطلابية، حيث يتم تقويم كل طالب حسب عمله الذي قام به. وينبغي، وفي سياق الحديث عن التقييم، أن يدرك المعلم بأن الأسئلة الشفهية المرافقة للأداء، تساعد في التأكد من أنّ الطالب قد تمكن من المهارة أم لا، وبالتالي التأكد من مدى تحقق أهداف التمرين.

ولعله من المفيد الإشارة إلى أنه يمكن توظيف أساليب تدريسية تسبق استخدام أسلوب التطبيق العملي؛ مثل توظيف أسلوب المشاهدات، أو أسلوب العرض العملي. حيث أن مثل ذلك ما يعزز استيعاب المتعلم للمعرفة/المهارة بشكلٍ أكثر فاعلية.

أضف إلى ذلك فإن ممارسة التمرين العملي أو المهارة العملية يمكن أن تكون في صورة منفردة كما يمكن أن تكون في صورة جماعية، ويحدد ذلك مدى توافر المواد والأدوات اللازمة للتنفيذ.

ثالثاً: أسلوب المشروع:

تشير الدراسات التربوية إلى أن أول تطبيق لهذا الأسلوب التدريسي كان وللمرة الأولى في التعليم الزراعي. ولقد عرف كلباتريك المشروع بأنه "الفعالية القصدية التي تجرى في محيط اجتماعي". وضمن هذا المفهوم فيمكن اعتبار العمل اليدوي والعقلي مشروعاً إذا كان قصدياً متصلاً بالحياة، حيث أن الشرط الذي يشير إليه كلباتريك هو الهدف في العمل، واتصال هذا العمل بحياة المتعلم. وبالتالي يمكن الاتفاق على تعريف المشروع بأنه " أي عمل يدوي أو عقلي ذا هدف معين يتصل بحياة المتعلم ويجرى في محيط اجتماعي".

ويعتبر أسلوب المشروع من الأساليب التدريسية التي تنقل مسؤولية التفكير والتعلم من المعلم إلى المتعلم، بحيث يعمل المتعلم، من خلال هذا الأسلوب، على توظيف المعلومات والمهارات التي تلقاها توظيفا أدائيا. ويتمركز دور المعلم هنا في مساعدة الطلبة في توضيح ما قد يَشكُل عليهم، وإرشادهم وتوجيههم ومنحهم حرية التفكير وإفساح المجال أمام طريقة التفكير من خلال وضع الطلبة في موقف حقيقي وأكثر واقعية فيما يتعلق بعملية التعلم (الشيخ والعناتي، 1995).

ويذكر أبو الشيخ والوهر (1991) أن المشاريع تختلف حسب الهدف/الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وبشكل عام يمكن الحديث، وفق المنظور التدريسي، عن مشاريع فردية، ومشاريع جماعية، ومشاريع تصنيعية، أو تصميم كتصميم جهاز أو آلة. وهنا سنتناول المشروعات وفق إطار تعلم بعض المهارات الأساسية التي تفيد المتعلم في حياته اليومية، وبغرض الحصول على بعض المعرفة، أو إلى ابعد من ذلك بغرض إنتاج المعرفة. لذا سنتناول نوعين رئيسين للمشاريع، ويعتبران الأكثر شيوعاً في العملية التدريسية، وهما المشاريع الفردية والمشاريع الجماعية. حيث أن هذا التصنيف يتم وفقاً لمعيار عدد الطلبة المشاركين في المشروع، وذلك على النحو الآتي:

أ) **المشاريع الفردية**: وهي بدورها يمكن تقسيمها على نوعين؛ النوع الأول: يكون المشروع واحد لجميع الطلبة بحيث ينفذه كل متعلم على حده. مثال: انجاز

نموذج علاقة ملابس خشبية. أما النوع الثاني: فيكون هناك مجموعة مشاريع مختلفة ومتنوعة، ويقوم كل واحد من الطلبة باختيار أحد هذه المشاريع ويعمل على تنفيذه.

ب) **المشاريع الجمعية**: وهي ذلك النموذج من المشاريع التي يكون جميع الطلبة منهمكين في تنفيذ عمل واحد؛ إما الجماعة الصفية كاملة كمجموعة واحدة، أو يمكن أن يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، بحيث تقوم كل مجموعة بتنفيذ جزء من هذا المشروع.

وبشكل عام يتم تحديد نوع المشروع بناء على الأهداف التدريسية وطبيعة المهارات التي سيكتسبها الطلبة.

ويمتاز أسلوب المشروع بعدة مميزات من أهمها الآتي:

1. يفسح أسلوب المشروع المجال أمام المتعلمين للتوظيف جميع حواسه وليس عقله فقط. وبذلك فإن أسلوب المشروع يساعد المتعلم على اكتساب المهارات المختلفة بشكل مباشر وذاتي إلى حد ما.
2. يعمل أسلوب المشروع على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة. ففي الوقت الذي تختص فيه كل مجموعة من الطلبة بمعالجة ناحية واحدة من المهارة فإن جميع الطلبة يسعون إلى تحقيق الهدف المنشود.
3. يعمل أسلوب المشروع على تشجيع الطلبة على الإبداع، حيث أن الطلبة أنفسهم هم الذين يقومون بالتصميم والتنفيذ .وبالتالي فقد يعزز قدرة الطلبة على تحمل المسؤولية
4. يساعد أسلوب المشروع على جعل التعلم عملياً، أي أن التعلم يتم بالعمل، فالتعليم النظري سيكون محدود الفائدة إذا لم يكن مصحوبا بالعمل. وهذا بدوره سيسهم في ترجمة ما تعلمه الطالب إلى واقع عملي ملموس (أبو الشيخ والوهر،1991).

أما من المآخذ على أسلوب المشروع، فيمكن الإشارة إلى الآتي:

1. يعتبر أسلوب المشروع من الأساليب ذات الكلفة العالية، وبخاصة عندما يكون الهدف تنفيذ المشاريع بشكلٍ فردي من قبل المتعلمين.

2. يعتبر أسلوب المشروع من الأساليب التي تحتاج إلى جهد أكبر من المعلم والمتعلم في آن معاً.

3. يحتاج أسلوب المشروع إلى الكثير من الوقت.

4. أحياناً قد يؤدي توظيف أسلوب المشروع إلى عكس ما يسعى إلى تحقيقه (تنمية روح العمل الجماعي)، أي خلق روح الإتكالية وبخاصة في المشاريع الجماعية، عندما يقوم بتنفيذ المشروع عدد من الطلبة والبقية يكتفون بدور المشاهد. وقد يحدث ذلك في غياب دور المعلم.

مراحل أسلوب المشروع

1) اختيار وتحديد المشروع (إنتاج عمل، تنفيذ وسيلة...الخ):

عند اختيار المشروع لإنتاج عمل ما أو تنفيذ مهارة/تمرين ما، فعلى المعلم أن يراعي مدى ملائمة المهارة لمستوى الطلبة ومدى إمكانية الاستفادة منها من قبل الطلبة في حياتهم اليومية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مناقشة بين المعلم والطلبة حول الأهداف المراد تحقيقها، وأهمية المشروع في تنمية مهارات الطلبة الفكرية والأدائية والوقت اللازم لتنفيذ المشروع. وفي ضوء ذلك يتم اختيار المشروع الذي يرغب فيه الطالب/ الطلبة وليس المعلم؛ حيث سيسهم ذلك في زيادة دافعية المتعلمين ويشجعهم على الإنجاز وفق ما خطط له. وينبغي أن يُلاحظ هنا ضرورة توافر التسهيلات التربوية من مواد خام وأدوات وعدد يدوية ...الخ.

2) تخطيط/ تصميم المشروع:

بَعد اختيار موضوع المشروع يُعطى الطالب/الطلبة وقتا كافياً لتحديد أهداف المشروع ووضع خطة توضح كيفية تحقيق هذه الأهداف، ويمكن أن يناقش المعلم تلاميذه في الأهداف التي حددوها وإمكانية تحقيقها، مع الأهمية بمكان أن يفسح المعلم المجال أمام طلبته لإبداء أرائهم ووجهات نظرهم. ثم يطلب المعلم من الطلبة بناء على المناقشات إجراء التعديلات التي يرى الطلبة، بعد الاتفاق مع المعلم، على أنها ضرورية. أي بمعنى أن يكون دور المعلم هو دور المستشار الذي يسمع كافة وجهات النظر ويعلق عليها ولا ينتقدها، مع التأكيد على البدء بالإشارة إلى إيجابيات طروحات الطلبة.

3) تنفيذ المشروع:

تُعتبر هذه المرحلة هي بداية التنفيذ لما تم التخطيط له، حيث في هذه المرحلة ينتقل الطالب/الطلبة من دور التخطيط والتفكير المجرد إلى التنفيذ ووضع الخطة موضع التنفيذ. والمهم هنا أن يحافظ المعلم على سير الطلبة بالشكل الصحيح في تحقيق الأهداف ويكون دوره الإشراف والتوجيه والإرشاد، بحيث يعمل المعلم على تحفيز الطلبة على العمل والإنجاز والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب منه تنفيذه وعدم الاتكال على بعضهم البعض. بالإضافة إلى أهمية أن يلتزم الطالب/الطلبة بخطة المشروع.

4) تقديم المشروع:

بعد أن يعمل الطالب على تحقيق الأهداف التي وضعوها تبدأ مرحلة كتابة التقارير عن المشروع. وهذه التقارير يمكن أن تشتمل على المعارف النظرية والمهارات العملية والنتائج التي توصل إليها الطالب/الطلبة من خلال الجداول والرسومات والأشكال ...الخ. ويتم مناقشة النتائج واستخلاص الاستنتاجات والتوصيات لأعمال تكميلية أو اقتراح مشاريع مستقبلية. وقد يقدم المشروع قائد/منسق/رئيس المجموعة الطلابية، نيابة عن مجموعته، وذلك أمام المجموعة الصفية كاملة وبحضور المعلم.

5) تقويم المشروع:

تعتبر هذه المرحلة هي مرحلة التأكد من مدى تحقق الأهداف التي خطط لها، ومدى كفاية عملية تنفيذ المشروع، والحكم على مدى إنجاز الطالب/الطلبة للخطة المرسومة. حيث وبعد كتابة التقرير وتقديم/عرض المشروع من قبل مقرر كل مجموعة أمام زملاءه الطلبة، فإن المعلم يفسح المجال للمناقشات، بهدف تقديم التغذية الراجعة للطلبة أنفسهم، والتقويم على ضوء ذلك ويستطيع المعلم تقويم أداء الطالب/الطلبة على ضوء كل ما تقدم من خطوات وجهود.

مثال:

يمكن استخدام أسلوب المشروع عند تصنيع الأجزاء المختلفة لنموذج منجور الصيدلية المنزلية. حيث يمكن تكليف كل مجموعة من الطلبة بتجهيز جزء محدد من منجور الصيدلية (الواجهة الأمامية، الواجهات الجانبية: جانبية يمين وجانبية

شمال ...الخ)، ثم يتم تجميع هذه الأجزاء جميعها للحصول على النموذج المتكامل لمنجور الصيدلية المنزلية. أو يمكن أن يقوم كل فرد في المجموعة بتجهيز جزءاً محدداً من المنجور ثم في النهاية يكون هناك نموذج خاص بكل مجموعة.

رابعاً: أسلوب حل المشكلات

يعتبر أسلوب حل المشكلات في التدريس من الأساليب التي تتناسب وثورة العصر وتراعي القدرة على التفكير وتحقق التعلم النشط. وينبغي أن ندرك أن حل المشكلات مهارة ينبغي تدريب الطلبة، أفراداً أم جماعات، على اكتسابها في جميع ألوان النشاط المدرسي وليس في التربية المهنية فحسب، وذلك لتدريب الطلبة على كيفية مواجهة الصعوبات والتحديات والتصدي لها. ويمكن أن نعرف أسلوب حل المشكلات بأنه ذلك الأسلوب التدريسي الذي يضع المتعلم في موقف مشكل يدفعه إلى التساؤل والتفكير مما سيؤدي به إلى القيام بمجموعة من النشاطات التي تمكنه في النهاية من التوصل إلى تفسير المشكل وحله. ولكن إذا فشل في التوصل إلى التفسير المنطقي أو الحل الصحيح فإنه يراجع أفكاره ونشاطاته من جديد .... وهكذا (ابو الشيخ والوهر،1991).

إذن المشكل هو موقف يحتاج إلى حل، وإذا علمنا أن أسلوب حل المشكلات يستخدم الطريقة العلمية في التفكير فإن هذا يقودنا للقول أن المراحل التي يمكن أن يمر فيها أسلوب حل المشكلات هي نفسها مراحل التفكير العلمي والتي يمكن تلخيصها في الآتي:

مراحل أسلوب حل المشكلة

يمر أسلوب حل المشكلات في مراحل عدة، يمكن توضيحها على النحو الآتي:

1) الإحساس بالمشكلة:

هي تلك المرحلة التي يشعر فيها الطالب بأنه يعرف ما يريد تحقيقه ولكن هناك ما يعيق ذلك. ودور المعلم هنا يكمن في تسهيل مهمة الطالب في صياغة المشكلة وتعريف المفاهيم والمصطلحات الرئيسة للمشكلة، ويتم ذلك من خلال فتح قنوات الاتصال بين الطلبة لمناقشة المشكل وقابليتها للدراسة.

2) تحديد المشكلة:

في هذه المرحلة يعبر الطالب/ مجموعة الطلبة عن وصف طبيعة المشكلة من خلال عناصرها وحجمها على هيئة سؤال يتطلب حلاً، أو في صورة تقريرية. أي بمعنى التعرف على المشكلة وحصرها، وتحديد الأهداف المنتظر تحقيقها من حل المشكلة.

3) جمع المعلومات (البيانات):

في هذه المرحلة قد يقترح المعلم بعض الأدلة العلمية أو الكتب التي لها علاقة بالتربية المهنية لاستقصاء وجمع وتدوين المعلومات والحقائق المرتبطة بالمشكلة. وعلى الطالب/مجموعة الطلبة تبويب المعلومات التي جمعوها من خلال العناصر المشتركة والعناصر المختلفة، ثم استبعاد العناصر التي ليس لها علاقة كبيرة بحل المشكلة.

4) صياغة الفرضيات (الحلول المؤقتة) واختبارها:

في هذه المرحلة يعمل الطلبة على كتابة بعض التفسيرات أو الفرضيات اعتماداً على البيانات والمعلومات كما في بند (3)، وبالتالي اقتراح طرق لاختبار هذه الفرضيات والتي تعود إلى وسائل لاختبار هذه الفرضيات. أي بمعنى وضع الفرضيات واختبارها، وذلك بغية اختيار الحل الأنسب(الحل الذي يعتبر قليل الكلفة والذي يحتاج إلى جهد أقل وتتوفر متطلبات تنفيذه في البيئة المحيطة).

5) تنفيذ الحل:

في هذه المرحلة، واعتماداً على المنطق العلمي والتجريبي، وبعد أن يكون الطالب قد اختار أنسب الفرضيات في الحل، من خلال رفض الفرضيات الأخرى، حيث يعمل على تجربة الحلول وتسجيل ملاحظاته ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل أو الحلول المنشودة. وعندئذ يمكن أن يختبر الفرضية التي أعطت أفضل الحلول مرة ثانية للتحقق من صحتها. وفي ضوء ذلك يمكن تبني الإجراءات والتعليمات الخاصة بالتنفيذ ، وتحديد المكان والزمان المناسبين، والبدء بالتنفيذ. (زيتون، 1996؛ الحيله، 1998).

6) التقييم:

يُعتبر التقييم المرحلة الختامية لكل عمل ننفذه، حيث أن كل عملية تخطيط وتنفيذ يجب أن يتبعها عملية تقييم. وفي أسلوب حل المشكلات يجب، وبعد الانتهاء من تنفيذ الحل الأمثل، فحص النتائج التي نحصل عليها. وتقويم مدى فاعلية وجدوى الحل الذي تم تطبيقه في المشكلات الجديدة. وبناء على ما تقدم نستطيع أن نخرج ببعض الاستنتاجات والتعميمات التي يمكن أن يبنى عليها ويعتمد الحل.

أنواع المُشكل التعليمي

تقسم المشكلة حسب أبو الشيخ والوهر (1991) إلى ثلاثة أنواع هي:

1. المشكلة المفتوحة، وهنا يقع العبء الأكبر في تنفيذها على المتعلم، ولها أكثر من جواب وأكثر من طريقة حل. مثال: كيف تعرف أي المواد الآتية هي الأفضل لاستعمالها في تجليد كتابك؟.
2. المشكلة المتوسطة، وهي تلك المشكلة التي يكون لها جواب واحد، وعدة طرق للحل. مثال: كيف يمكنك قياس محيط علبة الحلوى الدائرية الشكل التي بين يديك؟.
3. المشكلة المغلقة، وهي تلك المشكلة التي يكون لها جواب واحد وطريقة واحدة للحل. وقد تقدم للطالب توجيهات وإرشادات كافية لمساعدته في الحل. مثال: استخدم القاعدة التالية في معرفة ارتفاع عمارة رئاسة الجامعة باستخدام القاعدة الرياضية: ضل زاوية ارتفاع العمارة =ارتفاع العمارة مقسوما على المسافة بين النقطة وقاعدة العمارة.

ويمتاز أسلوب حل المشكلات كأسلوب تدريسي بعدة مميزات من أهمها الآتي:

1. يعمل أسلوب حل المشكلات على إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة طرق التفكير العلمي وتنمية اتجاه التفكير ومهارات الاكتشاف.
2. يؤكد أسلوب حل المشكلات على استمرارية التعلم الذاتي وبناء الطالب من حيث ثقته واعتماده على نفسه.
3. يعمل أسلوب حل المشكلات على تطوير اتجاهات الطالب واهتماماته العلمية ومواهبه الإبداعية، وتجعله يفكر وينتج بدلاً من أن يتلقى المعرفة ويعيدها.

وبالتالي فهي يتيح الفرصة لتدريب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية

4. يزيد أسلوب حل المشكلات من قدرة الطالب على تخزين واسترجاع المعلومات وبالتالي جعل التعلم باقي الأثر أو زيادة مدة الاحتفاظ به.

أما فيما يتصل بالمآخذ على أسلوب حل المشكلات، فيمكن الإشارة إلى الآتي:

1. هذا الأسلوب يفترض أن جميع الطلبة قادرون على الاستقصاء وحل المشاكل، ويحتاج إلى قدرات معينة من المعلم لعرض المواقف وطرح الأسئلة المثيرة للتفكير.

2. احتمال تسرب الملل واليأس لنفوس الطلبة والمعلم معاً إذا فشل المعلم في توجيه الطلبة أوالمتعلم في الوصول إلى الحل.

خامساً: أسلوب المشاهدات

تعتبر مشاهدة المتعلمين لنموذج عملي أحد الأساليب التدريسية التي تقع في دائرة المنحى العملي في تدريس التربية المهنية. وتنبع أهمية هذا الأسلوب من أهمية الأشياء التي يشاهدها الطلبة، والتي هي أثبت في الذهن من الأشياء والمعارف التي تبقى في دائرة التخيل والاعتماد غالباً على حاسة السمع. ويمكن توظيف هذا الأسلوب في الحالات الآتية:

1. تزويد المتعلمين بمعلومات عن طريق المشاهدة مع الاستماع.
2. تقديم مهارات جديدة سيطلب من المتعلمين تنفيذها.
3. يحل محل التطبيق العملي عندما لا تسمح الإمكانيات والظروف بذلك.
4. لإعطاء المتعلمين فرصة التحليل والنقد المباشر.

مراحل أسلوب المشاهدة

1) التخطيط

وتعتبر هذه المرحلة نقطة البداية، يوضح فيها الغرض أو الهدف من العمل وتسلسل خطواته. مع مراعاة تحديد العناصر الآتية: الوقت اللازم للمشاهدة، والمكان الصفي المناسب، ودور كل من المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى التسهيلات اللازمة للمشاهدة.

2) التنفيذ

وهي مرحلة تحديد الخطوات وشرح كل خطوة. وينبغي على المعلم أن يستخدم لغة واضحة وسليمة، وتقديم معلومات ومهارات تتناسب والخصائص النمائية للمتعلمين. كما يجب أن يستخدم أدوات يسهل الحصول عليها ويمكن استخدامها مستقبلاً عند التطبيق الفعلي من قبل المتعلمين. كذلك يجب إفساح المجال أمام المتعلمين للسؤال ومناقشة خطوات العمل.

3) مرحلة تمرين الطلبة

وهي المرحلة التي تلي عملية المشاهدة، وفيها يطلب المعلم من احد الطلبة تنفيذ ما شاهده من مهارة، مع مراعاة تصويب ما يقع في من الأخطاء، وذلك للوصول إلى المستوى المطلوب للمهارة.

4) التقييم

وهي عملية تواكب مراحل المشاهدة من التخطيط مروراً بالتنفيذ وانتهاء بإتاحة الفرصة للطلبة لتنفيذ التمرين. ويمكن الإشارة هنا إلى أهمية أن يقوم الطلبة بتسجيل ملاحظاتهم وملاحظة تطبيق الأسس والمبادئ وتحليل عملية التعليم وتقدير نوعه بعد المشاهدة. وفي ضوء ذلك يتمكن المعلم من جمع هذه التقارير وتدوين ملاحظاته عليها كجزء من عملية التقييم، والتغذية الراجعة.

ويمكن استنتاج أن المشاهدة هي خطوة ممهدة للتطبيق الفعلي في التدريس وأسلوب مهم يتعلم من خلاله الطلبة فن تنفيذ بعض المهارات والنشاطات. والمشاهدة الموجهة توجيهاً صحيحاً تعتبر وسيلة ضرورية وناجحة لتنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين وبخاصة يشاهدون المعلم القدوة يمارس وينفذ المهارة بنفسه.

سادساً: أسلوب الرحلات المدرسية (العلمية)

تشكل البيئة المحيطة بالمدرسة، سواءً البعيدة منها أو القريبة، مصدراً رئيساً وواقعاً خصباً بالتطبيقات العملية ذات الصلة المباشرة/غير المباشرة بأهداف التربية المهنية.

وعندما لا يستطيع المعلم أن ينقل ما في البيئة إلى المكان الصفي (غرفة الصف أو المشغل أو قاعة العلوم المنزلية ...الخ) للدراسة، فإن البديل الآخر هو أن يخرج المعلم بطلبته إلى البيئة للاطلاع على مصادرها ودراسة كل ما له من علاقة ومساس بأهداف التربية المهنية ومضامينها.

ولعل أسلوب الرحلات العلمية/المدرسية هو الإطار العلمي والعملي للخروج بالطلبة إلي البيئة المحيطة وتوظيفها لتحقيق أهداف التربية المهنية. عند اعتماد الرحلات المدرسية/العلمية كأسلوب لتحقيق أي من أهداف التربية المهنية فإنه يتوجب على المعلم أن يخطط لهذه الرحلات بشكلٍ سليم، بحيث يستغل كل الوقت المتاح للطلبة، مع تذكير الطلبة بين الفنية والأخرى بأهم الأهداف المرجو تحقيقها من الرحلة.

أمثلة على الدروس التي يمكن أن تتحقق أهدافها من خلال أسلوب الرحلات:

- في مجال الأنشطة الزراعية، يمكن زيارة الحقول الزراعية القريبة لمشاهدة مظاهر انجراف التربة.
- في مجال الأنشطة الصناعية، يمكن زيارة أحد محلات النجارة وأعمال الموبيليا للتعرف على أنواع المناشير الخشبية، أو للتعرف على أنواع الأخشاب المختلفة ومزايا كلٍ منها من خلال خبرة حسية مباشرة.

ما هي دلائل نجاح درس التربية المهنية من خلال استخدام المنحى العملي؟

يعتبر الدرس العملي ناجحا بقدر ما يتحقق من النقاط الآتية:

1. سهولة سير المرحلة العملية للدرس. وهذا يعطينا مؤشرا على حسن عملية التخطيط.
2. قيام الطلبة بالعمل بشكل فردي أو جماعي تعاوني مما يدل على فهم الهدف مع عدم إضاعة الوقت.
3. شعور الطلبة بالمسئولية تجاه الأعمال المطلوبة منهم والقيام بها على المستوى المطلوب.
4. استمرار الرغبة لدى الطلبة بالعمل والانتباه طوال فترة الدرس.

الخلاصة

يستخلص مما تم تناوله في هذا الفصل، أن أهمية أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس تكمن في أنها تعتبر حلقة الوصل بين جوانب العملية التعليمية التعلمية؛ المعلم، والمنهاج، والمتعلم. وتؤثر هذه الجوانب في اختيار الطريقة المناسبة، حيث إن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس موضوع ما من مواضيع التربية المهنية، لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة وتختلف الطرق باختلاف المواضيع والمواد وبيئة التدريس، وعموما كلما كان اشتراك الطالب أكبر كلما كانت الطريقة أفضل. أي بمعنى أن هناك أساليب تدريسية مباشرة(يكون فيها الدور الرئيس للمعلم)، وأساليب تدريسية غير مباشرة (يكون فيها الدور الرئيس للمتعلم).

وفيما يتصل بأساليب تدريس التربية المهنية، فإن الأساليب التدريسية التي ثبت جدواها على سبيل المثال وليس الحصر:

1) أسلوب العروض العملية.
2) أسلوب التطبيقات العملية.
3) أسلوب المشروع.
4) أسلوب حل المشكلات.
5) الرحلات العلمية العملية.

وعلى الرغم من تفضيل توظيف الأساليب المشار إليها سالفاً، فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد بأن أسلوب التدريس غالباً ما يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه. كما أنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، حيث أن لكل أسلوب تدريسي مزاياه التي تؤهله للاستخدام في ظروف/بيئات محددة وفي المقابل له عيوبه التي تحد من استخدامه في ظروف/بيئات أخرى. ولذلك لا يمكن أن نجزم بأنه هناك أسلوب واحد أفضل لتدريس التربية المهنية، ولكن إذا نجح معلم التربية المهنية في اختيار أسلوب قادر على توصيل المهارة إلى الطالب بشكل أفضل من غيرة فعندئذ يكون هذا هو الأسلوب الأفضل في هذا الموقف التعليمي، ولا يشترط أن الأسلوب الناجح في تدريس مهارة ما سيكون ناجح في تدريس مهارة أخرى، كما أنه لا يمكن تأكيد أن الأسلوب الأفضل مع الصف الخامس يكون هو الأفضل مع الصف الأول، وهكذا.

الفصل الثامن

أساسيات في

أساليب التقويم في التربية المهنية

- مقدمة.
- أهمية التقويم.
- ما المقصود بالتقويم.
- التقويم والاختبارات في تدريس التربية المهنية.
- أغراض التقويم.
- مستويات أو مراحل التقويم.
- أنواع وأشكال التقويم والاختبارات في التربية المهنية.

1. تقويم الجانب المعرفي/الذهني في التربية المهنية.
2. تقويم الجانب النفسحركي/الأدائي في التربية المهنية.
3. تقويم الجانب الوجداني/الانفعالي في التربية المهنية.

- الخلاصة.

أساسيات في أساليب التقويم في التربية المهنية

مقدمة

يُشغل التقويم جانباً كبيراً من اهتمام المفكرين التربويين في مختلف البيئات والأزمنة، ولذا فقد أحتل مساحة كبيرة من الدراسات التربوية، وقد نتج عن هذه الدراسات رزمة من المقترحات التطويرية تمثلت في إدخال العديد من الاتجاهات المعاصرة في مجال التقويم. والحالة هذه فإنه ينبغي على معلم التربية المهنية أن يستجيب لهذا التطور، وذلك من خلال توظيف الأساليب التقويمية التي توائم ألأهداف/النتاجات التعليمية التي يسعى لتحقيقها منهاج التربية المهنية، والتي تشتمل على المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي ينبغي للطلبة امتلاكها والتمكن منها في مرحلة التعليم الأساسي.

ما المقصود بالتقويم

التقويم عملية طبيعية نمارسها في حياتنا اليومية بطريقة مقصودة أم غير مقصودة، حيث نقوم، مثلاً، بالمقارنة بين الأشياء عند الشراء من خلال معايير محددة مثل الجودة والكلفة، ونقارن بين تحصيل أفراد الأسرة الواحدة، وبين أداء بعضنا البعض ضمن المجموعة الطلابية الواحدة، وبين تحصيلنا أو تحصيل من نهتم بهم في بداية الفصل الدراسي ونهايته. وبناء على مثل هذه المقارنات، نوازن بين ما نتوقعه وبين ما حصلنا عليه، ثم نصدر أحكامنا على أدائنا أو أداء من يهمنا أمره، وبالتالي نحدد مواطن القوة ومواطن الضعف، ونضع خطط العلاج للضعف الحاصل.

في ضوء ما تقدم، يمكن القول أن التقويم عملية منظمة تسعى لجمع وتحليل المعلومات المتوافرة لتحديد مدى تحقيق الأهداف المرسومة (النبهان، 2004:39). وفيما يتصل بعملية التدريس فالتقويم عملية تربوية مستمرة، غالباً ما يقوم بها المعلم سعياً منه لمعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المرسومة، وذلك من خلال توظيف مجموعة من المعايير والمقاييس، ومن ثم إصدار حكم حول التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وهنا ينبغي الإشارة إلى أن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم الاختبار الذي لا

يعدو عن كونه أداة من أدوات التقويم، كما أن في ذلك إشارة إلى أهمية عدم الأخذ بأن الاختبار هو المصطلح الرديف لعملية التقويم. وينبغي الإشارة إلى أن التقويم، وفي تدريس التربية المهنية بشكلٍ خاص، لا يقتصر على التحصيل ولكنه شاملاً لجوانب نمو الطالب المعرفية والوجدانية والأدائية.

أهمية التقويم

يُعد التقويم بمثابة جهاز التحكم في المنظومة التعليمية كلها. وفيما يتصل بالتربية المهنية فإن الحديث عن تطوير منهاج التربية المهنية وعن الأهداف التعليمية وعن تحسين أساليب التدريس، هو رهن بما يتم توظيفه من أساليب التقويم. حيث أن التقويم هو الذي يُحدد مدى ما تحقق من أهدافٍ تعليمية، ومدى فاعلية أساليب التنفيذ لإستراتيجيات وأساليب التدريس، وبالتالي فهو مسئول عن مسار العملية التعليمية في اتجاهها السليم من خلال التغذية الراجعة التي يُوفرها، وهو بهذا يسعى إلى تحقيق اكتمال هذه المنظومة ومن ثم تطويرها.

إذن فينبغي على معلم التربية المهنية، حاله حال معلمي المباحث الأخرى، الاهتمام بأساليب التقويم التي سيوظفها بشكلٍ يوازي اهتمامه باختيار أهدافه وأساليبه التدريسية لمبحث التربية المهنية.

التقويم والاختبارات في تدريس التربية المهنية

تشكل الاختبارات المدرسية، بشكل عام، جزءاً من عملية التعليم والتعلم. ولما كان تدريس التربية المهنية يعتبر جزءاً هاماً من المادة المنهجية في النظام التربوي بشكل عام، والنظام التربوي الأردني كمثالٍ على ذلك. لذا يجب أن تحظى هذه الاختباراتً كأداة رئيسة لعملية التقويم لمادة التربية المهنية بقدر كبير من الأهمية لدى كل من معلم التربية المهنية والإدارة المدرسية والإدارة التربوية على كل المستويات. وهذا يتطلب من معلم التربية المهنية أن ينظر إلى التقويم في التربية المهنية على أنه عملية الحصول على المعلومات والبيانات عن مستوى أداء الطلبة وفق معيار معين للحكم على أداء الطلبة واتخاذ القرارات المناسبة، مع الأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن التقويم يأتي بعد عملية القياس. فعندما يُعد المعلم اختباراً في التربية المهنية، فإنما يريد منه قياس مقدار تحصيل طلبته، وهنا ينبغي أن لا يتوقف عمل معلم التربية

المهنية عند وضع العلامة التي يستحقها كل طالب، بل يتعدى ذلك إلى الحكم على مستوى التحصيل أو الأداء. إذن القياس يشير إلى القيمة الرقمية لتحصيل الطالب وبالتالي يُعنى بالوصف الكمي أما التقويم فيُعنى بالوصف النوعي (راحجه وزملاؤه، 1991؛ الظاهر وزملاؤه، 1991؛ العناتي، 1993؛ سلامه، 1995؛ النبهان، 2004).

في ضوء ما تقدم فإن معلم التربية المهنية مطالبٌ بأن يكون ملماً بوسائل التقويم وأدواته وأساليبه. وبخاصة أن أهمية التقويم والاختبارات في التربية المهنية تكمن في أن الطالب هو المخرج الرئيس لمنظومة من المدخلات. وعليه فإن على معلم التربية المهنية أن يدرك أهمية التقويم وتحديد أسلوب التقويم الذي يناسب طبيعة مبحث التربية المهنية العملية والتطبيقية. ولذا فينبغي التركيز على جانب الأداء والمهارات بالإضافة إلى الجانب الوجداني، وليس بالتركيز فقط على الجانب المعرفي النظري، حيث أن التركيز على تقييم الجانب المعرفي النظري فقط يفقد منهاج التربية المهنية القيمة الفلسفية التي بني من أجلها(محمد، 2007).

أغراض التقويم

كما أسلفنا فإن معلم التربية المهنية يحتاج كسائر معلمي المباحث الأخرى إلى التأكد، بين فينة وأخرى، من مدى تحقق الأهداف التعليمية لمنهاج التربية المهنية لدى الطلبة. وهذا يفيد المعلم في تزويده بتغذية راجعة حول مدى فاعلية التخطيط لديه ومدى نجاح أساليب التدريس التي يستخدمها ومدى نجاحه في توصيل المعلومات والمعارف إلى طلبته بصورة ميسرة وواضحة. وعليه فإن التقويم بشكل عام يهدف لتحقيق مجموعة من الأغراض من أهمها الآتي:

1. تحديد مستوى الكفاية اللازمة للوصول بالطلبة إلى درجة معينة من المهارة.
2. التعرف إلى مدى التقدم والنمو الذي حصل عند الطلبة من عمليات التعلم.
3. تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة.
4. تغيير أو تعديل أسلوب التدريس.
5. تطوير المهارات والقدرات لدى كل من المعلم والمتعلم.

(راحجه وزملاؤه، 1991؛ الظاهر وزملاؤه، 1991؛ العناتي، 1993؛ وسلامه، 1995).

مستويات أو مراحل التقويم

التقويم عملية مستمرة تلازم عملية التعليم والتعلم وتزامنها، ويمكن تصنيف تقويم أداء الطلبة، من حيث الغرض والبعد الزمني، وفق مستويات ثلاثة هي على النحو الآتي:

أولاً: التقويم القبلي أو المبدئي Pre-Formative Evaluation

وهو نشاط تقويمي، يقوم به المعلم، يتصل بتقدير الحاجات وتشخيص الاستعداد للتعلم. أي يشتمل على قياس مدى تحقيق النتاجات التعليمية السابقة(تحديد المستوى)، ويتم عادة عند بداية الموقف التدريسي لموضوع جديد أو وحدة تعليمية. ويستفيد المعلم من هذا التقويم في التخطيط لبعض المهارات التي يمكن أن تتضمنها خططه التدريسية. وفيما يتصل بالتربية المهنية فعلى المعلم توظيف التقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات الجديدة للطلبة، ليتسنى للمعلم التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية. أي أن التقويم القبلي يساعد المعلم في تعرف مدى استعداد المتعلم لتلقي واكتساب المعرفة أو المهارة الجديدة.

ثانياً: التقويم التكويني Formative Evaluation

وهو نشاط تقويمي، يقوم به المعلم، يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية؛ أي أن التقويم التكويني يتم أثناء عمليات التعليم والتعلم، وأثناء سير الحصة الدراسية. ويركز المعلم في هذا النوع أو المستوى من التقويم على ما حققه الطلبة من تقدم وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي محدد. ويهدف هذا المستوى من التقويم إلى الآتي:

1. يتيح المجال في كل مرة يجرى فيها للإثراء المعرفي (التغذية الراجعة) التي تزود المعلم بمعلومات تمكنه من تعديل خطته وأساليب تدريسه.
2. يعمل على إثارة دافعية التعلم لدى الطلبة.
3. يعمل على تحسين أداء المتعلم والمعلم على حد سواء.
4. يسهم في تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم ، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

ومن الأمثلة على هذا المستوى ملاحظة المعلم لاستجابات الطلبة للتوجيه والإرشاد المهني، مثلاً، واستجابات الطلبة الشفوية أو الكتابية، وتقويم الواجبات والأنشطة الاختبارات القصيرة وكذلك أداء التمارين العملية والمهارات الأدائية داخل المكان الصفي مثل: المشغل، وقاعة العلوم المنزلية، والحديقة المدرسية ، والغرفة الصفية.

ثالثاً: التقويم الختامي (أو البعدي) Summative Evaluation

وهو نشاط تقويمي، يقوم به المعلم، يتم في نهاية موضوع درس محدد أو وحدة دراسية معينة من المنهاج المقرر. ويتعرف المعلم من خلاله على الكفاية العامة للتحصيل، ويهدف بشكل عام إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية بعد المرور في الموقف التعليمي، وذلك من خلال الاختبارات الشهرية أوالفصلية أو نهاية السنة. ويفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم وفي مراجعة طرق التدريس بشكل عام، ومدى ملائمتها لتحقيق الأهداف المرسومة.

ومن الأهداف التي يمكن أن يحققها التقويم الختامي/ النهائي، مساعدة معلم التربية المهنية في الآتي:

1. إصدار القرارات فيما يتصل بنجاح أو رسوب الطلبة في مادة التربية المهنية، وذلك من خلال إعطاء العلامات.
2. التنبؤ بأداء الطالب مستقبلا، من خلال إعطاء صورة للإدارة المدرسية وأولياء الأمور عن مستوى الطلبة.
3. الوقوف على مدى ملائمة الخطط التدريسية من حيث فاعليتها ومدى الحاجة لتعديلها وتطويرها، وهذا بدوره يفيد في تقديم تغذية راجعة للطلبة والموازنة بين الأساليب والبرامج المختلفة في تدريس التربية المهنية (راحجه وزملاؤه، 1991؛ الظاهر وزملاؤه، 1991؛ العناتي، 1993؛ وسلامه، 1995).

أنواع وأشكال التقويم والاختبارات في التربية المهنية

التقويم الفعال هو الذي يوظف أدوات تقييم مختلفة ذات ارتباط بالهدف، وهذا يتطلب من معلم التربية المهنية أن يدرك بأن من أهم الأسس والمحددات التي يُبنى عليها التعليم والتعلم في التربية المهنية أن يكون كل موقف تعليمي متكاملاً من حيث

اشتماله على أنواع التعليم في الجوانب الرئيسة الثلاثة (الجانب المعرفي، والجانب الانفعالي والجانب الأدائي)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المعرفي، مثل الاختبارات الشفوية والتحليلية التي تسهم في قياس مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات المتعلقة بالمهن والتربية المهنية ومهاراتها.

ثانياً: النفسحركي، مثل اختبارات الأداء وبطاقات الملاحظة وقوائم الشطب والرصد، وسلالم التقدير.

ثالثاً: الانفعالي، مثل مقاييس الاتجاهات والقيم نحو المهن والتعليم المهني والتربية المهنية (محمد، 2007؛ سلامه ونزال، 1995).

والاهتمام بتكامل الموقف التعليمي في تدريس التربية المهنية، كما اشير له سالفاً، من شأنه أن يُجسد طبيعة مبحث التربية المهنية ذات الصبغة العملية والتطبيقية، مع الحرص على تمثل الطلبة للاتجاهات والقيم الإيجابية التي تهدف التربية المهنية لتكوينها لديهم. وفي ضوء ذلك فينبغي أن تتعدد طرق القياس والتقويم في كل من المجالات المذكورة بحيث يكون هناك نوع من التوافق بين أداة القياس والمجال المراد قياسه وتقويمه.

وتالياً سيتم تناول الجوانب الثلاثة آنفة الذكر بشيء من التفصيل:

أولاً: تقويم الجانب المعرفي في التربية المهنية

فيما يتصل بتقويم الجوانب المعرفية في التربية المهنية تتنوع الاختبارات من حيث طريقة الأداء ووسيلته من جهة والحدود الموضوعية للإجابة من جهة أخرى.

تنوع الاختبارات من حيث الأداء ووظيفته أو وسيلته:

تقسم الاختبارات إلى قسمين رئيسين هما: الاختبارات الشفوية والاختبارات الكتابية، والتي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

اختبارات شفوية Oral Exams

ويُقصد بها الاختبارات التي يُطلب فيها من المتعلم الإجابة شفوياً على أسئلة المعلم. ووفق هذا النوع من الاختبارات، فإن أسئلة الاختبار توجه من المعلم إلى

الطالب مشافهة، وغالباً ما تكون بشكل فردي. وفي التربية المهنية غالباً ما توظف الاختبارات الشفوية في تقويم المهارات العملية وأداء الطلبة لهذه المهارات.

ويمكن إيجاز بعضاً من مزايا توظيف الاختبارات الشفوية في تقويم أداء الطلبة في مبحث التربية المهنية، وعلى النحو الآتي:

1) يعمل هذا النوع من الاختبارات على مساعدة الطالب في امتلاك القدرة على الحوار والمناقشة.

2) يعمل هذا النوع من الاختبارات على مساعدة المعلم في التصحيح الفوري للأخطاء التي يقع فيها الطلاب فور حدوثها، مما يقدم تغذية راجعة فورية للطالب.

3) يعمل هذا النوع من الاختبارات على الإسهام في إعداد الطالب على كيفية مواجهة بعض الأمور والمواقف الصعبة.

4) يعمل هذا النوع من الاختبارات على الإسهام في الكشف عن قدرة الطالب على المناقشة والحوار، والكشف عن أسلوب تفكير الطالب، ومدى سرعته في فهم واستيعاب المادة المعرفية أو المهارة الأدائية.

5) يتواءم مثل هذا النوع من الاختبارات مع الطبيعة الأدائية لبعض معارف ومضامين التربية المهنية.

6) يعمل هذا النوع من الاختبارات على مساعدة المعلم والمتعلم في الابتعاد عن الاختبارات التقليدية في تدريس التربية المهنية، مما قد يسهم في تغيير بعض الاتجاهات السلبية لدى الطلبة نحو تعلم المهارات المهنية والمعارف التي تشتمل عليها التربية المهنية بشكلٍ عام (سلامه ونزال، 1995).

ومن عيوب الاختبارات الشفوية يمكن أن نذكر الآتي:

1) لا تتصف بالشمولية من حيث عدم قدرتها على شمول كل المادة التعليمية.

2) تحتاج لوقت أطول لإجرائها.

3) تتأثر بالعامل الشخصي ولذا فهي تفتقر للموضوعية، حيث مثلاً تتباين صعوبة الأسئلة من طالب لآخرٍ، مما يسهم في عدم موضوعية هذا النوع من الاختبارات.

4) رهبة الموقف يؤثر على أداء الطالب (الخوف أو الخجل أو الارتباك).

اختبارات كتابية Written Exams

ويقصد بها الاختبارات التي تَتَطلب أن يبين الطالب مدى ما اكتسبه من معارف ومهارات بالتعبير عن ذلك من خلال الأفكار المكتوبة. ويُعتبر هذا النوع من الاختبارات ذو انتشار واسع، على الرغم من مزاحمة الاختبارات الموضوعية لها في سعة الانتشار بسبب استخدام البرامج المحوسبة في الاختبارات الموضوعية. تفيد الاختبارات المقالية في قياس القدرة على استدعاء المعلومات والقدرة على تشكيل الأفكار في شكل منطقي، والقدرة على قياس العمليات العقلية العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم.

وتسهم الاختبارات الكتابية في الكشف عن قدرة الطالب على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها. ويُساعد هذا النوع من الاختبارات الطلبة على استخدام مهارة التعبير والتفكير والتنظيم والربط بين الظواهر وإبراز العلاقات بين الأفكار والمعلومات.

وتمتاز بقدرتها على قياس مستويات المعرفة العامة، إضافة إلى سهولة وضعها. ولكن من عيوبها أنها ذاتية التصحيح وعدم إمكانية شمولها لكل المادة التعليمية.

أسس كتابة أسئلة الاختبارات الكتابية:

ينبغي على معلم التربية المهنية مراعاة مجموعة من الأمور، إذا أراد للاختبار الكتابي أن يحقق أكبر فائدة ممكنة في الكشف عن تحصيل الطلبة، من أهم هذه الأمور الآتي:

1) تحديد عدد الأسئلة وأهمية كل سؤال قبل البدء في كتابته.

2) تقدير الزمن اللازم للإجابة عن كل سؤال.

3) أن يكون المطلوب في السؤال محدداً وواضحاً.

4) عدم كتابة سؤال تعتمد إجابته على سؤال سابق أو لاحق.

5) وضع إجابة مقترحة لكل سؤال، أي ما تعرف بالإجابة النموذجية.

6) تحديد العلامة المقررة لكل سؤال.

تنوع الاختبارات من حيث الحدود الموضوعية للإجابة:

الاختبارات المقالية Essay Exams

تعتبر الأسئلة المقالية من أقدم أنواع الأسئلة المعروفة، وتتميز بمجموعة من المزايا نذكر منها الآتي:

1) يتميز هذا النوع من الاختبارات بقدرتها على قياس المستويات العليا من المعرفة لدى الطلبة.

2) يتميز هذا النوع من الاختبارات بقدرتها، وفي مبحث التربية المهنية، على الإسهام في توضيح، ميول واتجاهات الطلبة، حتى وإن كان بشكل غير مباشر أحياناً.

3) يتميز هذا النوع من الاختبارات بسهولة وضعها من قبل المعلم.

4) يتميز هذا النوع من الاختبارات بقلة تكلفتها على المدرسة.

أما عيوب الاختبارات المقالية، فنذكر منها الآتي:

1) يؤخذ على هذا النوع من الاختبارات بأن تصحيحها يتأثر بذاتية المعلم.

2) يؤخذ على هذا النوع من الاختبارات عدم شموليتها، بحيث لا يستطيع المعلم شمول كامل المادة التعليمية في أسئلة الاختبار.

3) يؤخذ على هذا النوع من الاختبارات أنها تحتاج إلى وقت أطول للتصحيح.

4)

وبشكل عام فالاختبارات المقالية تقسم إلى قسمين:

1) المقالية القصيرة Short أي محددة الإجابة مثل: أذكر، عدد، ...الخ. وهي تتميز بأنها تقيس مدى استيعاب الطالب لحقيقة علمية أو لمعلومة معرفية محددة.

أمثلة:

- أذكر مواصفات الماء الصالح للشرب.
- عدد ثلاثاً من علامات وأعراض فساد الأطعمة.

2) المقالية الموسعة Extended والتي تحتاج من المفحوص إلى التوضيح والإجابة بشكل مفصل. مثل: اشرح، وضح، فسر ...الخ.

أمثلة:

- قارن بين المعلبات الفاسدة وغير الفاسدة، من حيث: شكل العلبة ورائحتها.
- وضح المقصود بمفهوم الفساد الغذائي.

الاختبارات الموضوعية Objective Exams

تمتاز الاختبارات الموضوعية بأن لها أنواع وأشكال عدة، بالإضافة إلى أنها أصبحت السمة السائدة للتقييم في التربية الحديثة. ومع توسع استخدام تكنولوجيا التعلم وبخاصة الحاسوب وبرامجه المتنوعة، فقد كثر استخدامها هذا النوع من الاختبارات. وهناك مبررات عدة للدعوة لتوظيف الاختبارات الموضوعية، من هذه المبررات؛ كثرة عدد الطلبة في المستويات الصفية المختلفة؛ تطور أساليب عرض المناهج والمادة العلمية التي تتضمنها الكتب المدرسية؛ بالإضافة لإمكانية حصول الطالب على علامته فور الانتهاء من الإجابة على الأسئلة، مما يعني توفير في الوقت والجهد وعدم تأثير المزاج الشخصي للمدرس على علامة الطالب، وهذا كله يعزز الفلسفة التي بنيت عليها الاختبارات الموضوعية(ابراهيم، 2009).

وعليه فإن الاختبارات الموضوعية تنفرد بمزايا عدة على الاختبارات الأخرى، ويمكن أن نجمل بعضاً من هذه المزايا في الآتي:

مزايا الاختبارات الموضوعية

تمتاز الاختبارات الموضوعية بالآتي:

1) الشمولية

تمتاز الاختبارات الموضوعية بالشمولية، ويتضح ذلك من خلال بعدين رئيسين هما؛ **أولاً**: من حيث أن استخدام الاختبارات الموضوعية يساعد على شمول أكبر قدر ممكن من مستويات الأسئلة (سواءً التي تقيس القدرة على التذكر أو الاستيعاب أو التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم). **ثانياً**: من حيث أن استخدام الاختبارات الموضوعية يساعد على شمول أكبر قدر ممكن من المادة التعليمية المراد قياس مدى تحقق أهدافها ومستوى تحصيل الطلبة فيها.

2) سهولة التصحيح

تمتاز الاختبارات الموضوعية بسهولة التصحيح، ويتضح ذلك من خلال بعدين هما؛ قصر الوقت وعدم حاجتها للجهد الذي نحتاجه، على سبيل المثال، لتصحيح إجابات الاختبارات المقالية. فالاختبارات الموضوعية لا تحتاج إلى وقت طويل لتصحيحها، والطالب محدد في أن يختار فقط من البدائل التي لديه(نعم أو لا/البدائل المتعددة/المطابقة). إن الاختبار الذي يتكون من 100 فقرة قد لا تحتاج ورقة الطالب الواحد فيه أكثر من نصف دقيقه لتصحيحها .وتبعاً لعامل الوقت يقل الجهد المطلوب فكلما قل الوقت المطلوب للتصحيح قل الجهد. هذا بالإضافة إلى أن توظيف الحاسوب وبرامجه في بناء الاختبارات الموضوعية جعل من عملية التصحيح عملية دقيقة وموضوعية وسهلة.

3) الموضوعية في التصحيح

يمتاز هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية في التصحيح، ويتضح ذلك من خلال بُعد هام هو أنه لا مجال للذاتية الشخصية في تصحيحها. أضف إلى ذلك أنه ليس هناك مجالاً للاجتهاد في تأويل الإجابة أو وضعها في أكثر من صيغة، بل بالعكس فالإجابة تكون محددة وواضحة لا تحتمل اللبس أو قبول صياغة معينة للإجابة في حالة ما وعدم قبولها في حالة أخرى.

وحيث أنه يغلب على الاختبارات الموضوعية استخدامها لقياس القدرة على التذكر والفهم والتمييز، فقد يؤخذ عليها عجزها عن قياس العمليات العقلية العُليا مثل التحليل والتقويم. ويذكر زيتون (1996) أنه تم تطوير طرائق إعداد الاختبارات الموضوعية وذلك لتمكين المعلم من التغلب على العيوب التي سجلت على الاختبارات المقالية.

وعليه فإنه يؤخذ على الاختبارات مجموعة من المثالب/العيوب، نذكر منها الآتي:

عيوب الاختبارات الموضوعية

1) تعتبر الاختبارات الموضوعية صعبة الإعداد، حيث أنها تحتاج إلى خبرة ومهارة في التصميم قد لا تتوفر بالشكل الكافي لدى جميع المعلمين. وبالتالي فعندما يُعد مثل هذا النوع من الاختبارات من قبل من يجهل قواعد تصميمها

نجد أنها ستعطي نتائج غير دقيقة وقد لا تحقق الهدف المرجو من عملية التقييم.

2) تحتاج الاختبارات الموضوعية إلى وقت طويل في إعدادها. وبالتالي قد نجد، أحياناً، أن الفقرات الأخيرة من الاختبارات الموضوعية ليست في مستوى جودة الفقرات الأولى من نفس الاختبار؛ مما يعني أن الملل قد يتسرب لنفس المعلم أثناء إعدادها بسبب طول الوقت الذي تحتاجه.

3) تسمح الاختبارات الموضوعية بالتخمين. وبالتالي فقد يكون نجاح الطالب بطريقة الصدفة؛ مما يعني أن النتائج أحياناً قد لا تعكس فعلاً واقع أداء وتحصيل الطلبة. أضف إلى ذلك سهولة الغش من قبل الطلبة في مثل هذه الاختبارات.

4) تعتبر الاختبارات الموضوعية مكلفة مادياً إذ تتطلب طباعتها كمية أكبر من الورق والحبر، على الرغم من أن البرامج الحاسوبية في الوقت الحاضر قد تخفف من مثل هذه المشكلة أو العيب.

أنواع الاختبارات الموضوعية

هناك عدة أنواع للاختبارات الموضوعية التي يمكن أن يوظفها معلم التربية المهنية للتحقق من مدى اكتساب طلبته للمعارف التي درسها لهم. وسنتناول، هنا، ثلاثة أنواع من الاختبارات الموضوعية التي ينبغي على معلم التربية المهنية توظيفها، سواء أكانت اختبارات ورقية أو محوسبة، وهذه الأنواع الثلاثة هي على النحو الآتي:

أولا: اختبارات الخطأ والصواب True and False

وهي اختبارات تتكون من مجموعة من الفقرات كل فقرة منها تعتبر بحد ذاتها جملة إخبارية، تتضمن معلومة على المفحوص تحديد فيما إذا كانت صحيحة أو خاطئة. وتشارك بقية الأسئلة الموضوعية بكثير من المزايا مثل إمكانية اشتمالها على مختلف أجزاء المادة الدراسية، وسهولة تصحيحها والموضوعية في التصحيح، إلا أنها تسمح بالتخمين باحتمالية عالية تصل إلى 50%. ويذكر أبو زيتون (1996) أنه يمكن معالجة موضوع التخمين في الإجابات من خلال الطلب من الطلبة تصحيح العبارات التي تنطوي على معلومات خاطئة (الظاهر وزملاؤه، 1991).

مثال: اكتب كلمة (نعم) أمام المعلومة الصحيحة وكلمة (لا) أمام المعلومة الخاطئة في كل من الآتي:

- (   ) معدل نسبة الرطوبة في ألواح الخشب المستعملة في الأثاث المنزلي هي 8%.
- (   ) يعتبر التعليب أحد طرق حفظ الأغذية لتناولها في وقت غير موسمها.

هناك عدة أمور ينبغي على معلم التربية المهنية مراعاتها عند كتابة فقرات اختبار الخطأ والصواب، ومنها الآتي:

1) أن تكون العبارة مكونة من فقرة واحدة.

مثال:

- إن نزيف اللثة المصاحب لالتهاب اللثة يمكن أن يعالجه المريض بنفسه بتنظيف أسنانه بالفرشاة يومياً.

الصياغة الأفضل:

- إن تنظيف الأسنان بالفرشاة يومياً يشفي اللثة من الالتهاب.

2) تجنب استخدام كلمات التعميم والتخصيص، مثل: كل، جميع، قطعاً...الخ.

مثال:

- تعمل جميع سيارات التاكسي على البنزين.

الصياغة الأفضل:

- يعتبر البنزين وقود معظم سيارات التاكسي.

3) تجنب استخدام عبارة النفي والنفي المزدوج.

مثال:

- لا يجوز ربط الأسلاك الكهربائية قبل تعريتها.

الصياغة الأفضل:

- يجب تعرية الأسلاك الكهربائية قبل ربطها.

4) عدم وضع الإجابات الخاطئة والصحيحة ضمن تسلسل معين، وذلك تجنباً لإعطاء مجال لتخمين نمط الإجابات، مما يؤدي بأن تكون النتائج غير حقيقية.

مثال:

نعم، لا، نعم، لا، نعم وهكذا. أو أن تكون الفقرات الأولى إجابتها جميعها (نعم) ثم النصف الآخر من الفقرات تكون إجابتها (لا). حيث أن مثل هذا النمطية تساعد، كما أسلفنا، الطالب على التخمين بسهولة، وبالتالي فلن يحقق الاختبار أهدافه بشكلٍ صحيح.

5) تجنب التعقيد اللغوي قدر الإمكان، وبخاصة في الصفوف الأساسية التي يعتبر رصيدها من المفردات اللغوية قليل.

ثانياً: اختبارات الاختيار من متعدد Multiple Choices

يعتبر هذا النوع من أفضل الاختبارات الموضوعية، وأكثرها انتشاراً، ويتمتع هذا النوع من الاختبارات بمزايا كثيرة على الاختبارات الأخرى (سلامه ونزال، 1995؛ الظاهر وزملاؤه، 1991). ويتكون السؤال هنا من جزأين هما: الأصل والجذر/البدائل، يكون من بينها بديل واحد صحيح. أي أن السؤال يتضمن جملة أو عبارة ناقصة يوضع أمامها مجموعة من البدائل، وما على الطالب إلا اختيار البديل الذي يُعتقد أنه يمثل الإجابة الصحيحة.

من الأمثلة على الفقرات التي يمكن أن يتكون منها اختبار موضوعي من نمط الاختيار من متعددة، الأمثلة الآتية:

أرسم دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة في الآتي:

1) تتألف سبيكة النحاس الأصفر من ....

أ. النحاس والقصدير   ب. النحاس والحديد

ج. النحاس والخارصين   د. النحاس والرصاص

2) يتم تحويل الشعر من لون إلى آخر باستخدام ....

أ. الأوكسجين   ب. الصبغة والأكسجين

ج. الشامبو   د. الجلٍ

هناك عدة أمور ينبغي على معلم التربية المهنية مراعاتها عند كتابة فقرات اختبار موضوعي من نمط الاختيار من متعدد، ومنها الآتي:

1) أن تكون البدائل متجانسة.

مثال:

- وحدة قياس المقاومة الكهربائية هي:

أ. الأمبير ب. الفولت

ج. الأوم د. الأميتر

الصياغة الأفضل

أ. الأمبير ب.الفولت

ج.الأوم د .الكولوم.

2) أن تكون الفقرات خالية من التلميح للإجابة.

3) اختلاف رمز البديل الصحيح من فقرة لأُخرى.

4) الإقلال ما أمكن من استخدام البدائل "لا شيء مما ذكر" أو "كل ما ذكر صحيح".

ثالثاً: اختبارات المطابقة Matching

يتكون هذا النوع من الاختبارات الموضوعية من عمودين أو قائمتين؛ الأولى تعرف باسم قائمة المقدمات والثانية تعرف باسم قائمة الإجابات. والعمودين/القائمتين يحتويان/تحتويان على معلومات متطابقة أي ذات علاقة ببعضهما البعض. حيث يحتوي أحد هذين العمودين/القائمتين على أسماء أو رموز أو أشكال ، والآخر على أسماء أو مصطلحات أو أوصاف أو توضيحات أو حقائق خاصة. وهناك عدة مسميات لهذا النوع من الاختبارات الموضوعية، منها: المزاوجة والمطابقة.

وتكون مهمة الطلبة خلال الإجابة على أسئلة هذا النوع من الاختبارات الموضوعية، بمطابقة محتويات العمود الأول بما يلائمها من العمود الثاني أو العكس، وهذا يتطلب منه أن يكتب رقم أو حرف العنصر في إحدى العمودين أمام الذي يُطابقه في العمود الآخر. ويُستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس قدرة

الطلبة على التذكر والربط بين المفاهيم وتمييز المعارف بعضها من بعض ثم مزاوجة المتناسب/المتلائم معاً. الظاهر وزملاؤه (1991)

من الأمثلة على الاختبارات الموضوعية التي يمكن أن يكون من نمط المطابقة، الآتي:

مثال:

العمود (ب) يشتمل على بعض أجزاء السيارة، في حين أن العمود (أ) يشتمل على وظائف هذه الأجزاء، لذا صل بخط بين الجزء ووظيفته في كل من الآتي:

1. تزويد البنزين	1. المحول
2. توزيع الشرارة	2. شمعات الاحتراق
3. توليد الشرارة	3. المولد
4. توليد الكهرباء	4. الموزع
5. البطارية	6. المضخة

(سلامه ونزال،1995 ; العناني، 1993).

هناك عدة أمور ينبغي على معلم التربية المهنية مراعاتها عند كتابة اختبار موضوعي من نمط المطابقة، ومنها الآتي:

1) يجب أن تكون عناصر المطابقة، في كلا القائمتين، متجانسة وتدور حول محور تعليمي واحد.

2) يجب أن تكون فقرات المطابقة قصيرة.

3) يجب أن يكون عدد بدائل الإجابة أكبر من عدد العبارات المطلوبة للإجابة عنها ببديلين أو ثلاثة بدائل على الأقل، وذلك لكي نقلل ما أمكن من عملية التخمين.

4) يجب ترتيب البدائل ترتيباً منطقياً.

5) يجب أن تحدد تعليمات الإجابة التي ستتم بموجبها المقابلة والمطابقة.

مثال:

- ضع رقم الجملة من القائمة (ب) أمام الجملة المناسبة من القائمة (أ)، أو صل بخط...الخ.

ومما ينبغي الإشارة إليه هو أنه يمكن تطوير اختبارات المطابقة لتحقيق هدف أبعد من النمط التقليدي في تحقيقها لأهداف التربية المهنية. ويبين النموذج الآتي، كيف يمكن تحقيق ذلك.

مثال:

تفحص الصور المبينة أدناه، ثم ضع رقم صورة الأداة في العمود الأول إزاء اسمها المبين في العمود الثاني:

الرقم	الأداة	
	ورق صنفرة الخشب	(1)
	فرجار	(2)
	منشار	(3)
	شـــاكـــوش	(4)

وخلاصة الحديث عن الاختبارات الموضوعية في المجال المعرفي، وبشكل عام، يتطلب التنويه إلى أن الاختبارات الموضوعية تستخدم عند إعدادها جيدا لقياس الفهم والتفسير بالإضافة إلى الأهداف المعرفية.

وهناك أسس يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء الفقرات في الاختبارات الموضوعية نذكر منها الآتي:

1) التسلسل المنطقي في قياس الناتج التعليمي.
2) ترتيب الفقرات حسب صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب.
3) أن يكون المطلوب واضحاً لا يحتمل اللبس والتأويل(أي ان تفهم بنفس الطريقة من قبل جميع الطلبة)،أي بمعنى أن تكون الصعوبة القرائية متدنية بالقدر المستطاع حتى يتمكن جميع الطلبة فهم الأسئلة.
4) ينبغي أن تكون إرشادات الإجابة عن الأسئلة واضحة، حيث أن الاختبار الجيد يبين بشكل واضح المطلوب من الطالب (Linn & Gronlund, 1995 سلامه ونزال، 1995؛ الظاهر وزملاؤه، 1991).

اختبارات التكملة Completion

يقع هذا النوع من الاختبارات الموضوعية بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية. وتكون الأسئلة في هذا النوع من الاختبارات، عبارة عن مجموعة من العبارات أو الأسئلة التي تحتوي على فراغ يُطلب من الطالب الممتحن تكميله. ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لقياس وتقييم مدى تقدم الطالب نحو تحقيق أهداف محددة متصلة بقدرتهم على تذكر المعرفة العلمية وحفظها. أي قياس مستويات بسيطة من المعرفة مثل التذكر. ولهذا النوع من الاختبارات أنماط كثيرة منها: نمط التكميل، ونمط الجواب القصير، أو أسئلة التكملة الحرة وأسئلة التكملة المقيدة. ويمكن التنويه إلى أن نمط التكملة المقيدة هو الأكثر شيوعاً (إبراهيم، 2009؛ الظاهر وزملاؤه، 1991).

وتالياً بعض الأمثلة على الأسئلة التي يمكن توظيفها في اختبارات التكملة:

مثال1: أكمل الفراغ في الآتي بالإجابة الصحيحة:

• للحصول على اللون البرتقالي ينبغي مزج اللون.......... واللون............

• تتركب الكربوهيدرات من عناصر .... و .... و ....

مثال2:

• ما هي الألوان الأساسية الأربعة؟

ينبغي مراعاة العديد من الأمور عند بناء فقرات اختبار التكملة، ومن هذه الأمور الآتي:

1) أن يكون المطلوب في الفقرة محدداً. مثال:

• نستخدم الخشب في ....

الصياغة الأفضل:

• نستخدم خشب الزان في صناعة ....

2) يفضل أن يكون للفقرة فراغ واحد. مثال:

• للحصول على اللون الثانوي البرتقالي نقوم بمزج اللون .... واللون ....

الصياغة الأفضل:

• عند مزج اللون الأخضر واللون الأحمر نحصل على اللون الثانوي ال........

ثانياً: تقويم الجانب النفسحركي/الأدائي في التربية المهنية:

المهارة النفسحركية هي المهارة ذات الأداء الحركي، وهذه المهارة أو هذا الأداء يكون بدون أدنى شك مبنياً على الجانب المعرفي مع ما يتضمنه هذا الأداء من ميول واتجاهات وما يصاحبه من انفعالات وأحاسيس وجدانية. وعليه فإن المهارة الأدائية أو الحركية أو النفسحركية تتكون من العناصر الآتية:

1) المعارف العقلية.

2) النواتج المادية والأعمال والإنجازات المشاهدة.

3) الأداء الحركي نفسه.

4) النواحي النفسية والوجدانية المصاحبة للأداء.

وتشير بعض الدراسات، مثل؛ سليمان وزملاؤه (2002)؛ وسلامه ونزال (1995)، إلى أن تقويم المهارة الأدائية أو النفسحركية يتم من خلال ثلاثة أبعاد هي على النحو الآتي:

1) أثناء الأداء الحركي للمهارات ويتم ذلك عن طريق الملاحظة والمتابعة باستخدام قوائم الرصد.

2) تقييم النواتج للمهارات النفسحركية وذلك من خلال مطابقة الناتج للمواصفات المعتمدة.

3) من خلال النواحي الجمالية والفنية التي يتصف بها الشيء المنتج.

ويرتبط الجانب النفسحركي بالمهارات اليدوية مثل الرسم واستخدام الأدوات والأجهزة المختلفة. وينبغي الإشارة إلى أن كل مهارة أو أداء، وبخاصة في التربية المهنية، تتكون/يتكون من سلسلة من الخطوات المتتالية والمنظمة، تؤدى بمجموعها بنمط متكامل من الأداء يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

الوسائل الأكثر شيوعا في تقييم نواتج المهارات الحركية أو النفسحركية:

بداية يجب أن لا ننسى أن الاختبارات في هذا المجال تتداخل مع اختبارات المجال المعرفي في بعض المهارات وخاصة: المهارات الكتابية، الرسم، التلوين، الاقتصاد المنزلي (الظاهر وزملاؤه، 1991).

ويعتبر كل من سليمان وزملاؤه (2002)، وسلامه ونزال (1995)، أن الوسائل الآتية هي من أكثر الوسائل شيوعاً في تقويم نواتج المهارات الحركية:

1) الملاحظة:

يُعتبر توظيف الملاحظة من أساليب التقويم لعمليتي التعليم والتعلم على حدٍ سواء، وتستخدم عادة لرصد بعض الملاحظات عن جوانب عدة حول سلوك وأداء الطلبة، وتتم عادة في النشاط الصفي واللاصفي وأثناء الأداء الحركي للمهارة الأدائية أو النفسحركية. وعلينا هنا أن نعيد للأذهان أهمية تحديد الموضوع الذي سيكون موضع التقييم وتحليله إلى الجوانب الرئيسة والفرعية المتصلة به.

ويعمل المعلم على رصد أداء الطالب باستخدام بطاقة الملاحظة، بحيث تتكون من عدة مستويات، وهذه النتاجات ينبغي تحديدها مسبقاً بما يتواءم مع السمة المراد قياسها. ومن الأنماط السلوكية التي يمكن رصدها وتسجيلها من خلال بطاقة الملاحظة، الأنماط الآتية:

- الانضباط.
- المشاركة.
- المبادرة في العمل.
- الانسجام مع الزملاء.
- المواظبة.
- التعاون.
- المحافظة على الأدوات والأجهزة المستخدمة (سلامه ونزال، 1995).

ومما يجدر الإشارة إليه هنا أن الملاحظة تعتبر من أساليب التقويم وأدواته على مستوى التعلم الصفي واللاصفي، حيث يتصل المعلم بتلاميذه في الغرفة الصفية والمشغل والمرسم.

2) قوائم التقدير/الشطب:

تعتبر قوائم التقدير أو قوائم الشطب من أدوات الاختبار والتقويم التي يمكن أن يوظفها معلم التربية المهنية، وكما في حالة بطاقة الملاحظة، أثناء الأداء الحركي للمهارة الأدائية أو النفسحركية. وينبغي الإشارة إلى أهمية أن يتم تحديد الموضوع الذي سيكون هدفاً لعملية التقويم، وبعد تحليله إلى جوانبه الرئيسة والفرعية، توضع هذه الأمور موضع المتابعة في قائمة. ويكون دور المعلم هو رصد مدى توافرها أو عدم توفر هذه الأمور لدى الطالب (سليمان وزملاؤه، 2002، وسلامه ونزال،1995).

المثال الآتي لقائمة تقدير أداء الطلبة في حصة التربية المهنية أثناء عملهم في الحديقة المدرسية. يتكون المثال من قائمة خطوات تبين سير الطالب أثناء إنجاز المهارة المراد قياسها. ويؤكد العناتي (1993) على ضرورة التسلسل المنطقي في ترتيب الخطوات ضمن القائمة:

قائمة رصد يمكن أن يوظفها معلم التربية المهنية في نشاطات المجال الزراعي.

اسم الطالب:	نعم	لا
1. يعي الجانب المعرفي المتصل بالجانب التطبيقي.		
2. يسهم في تحضير الأدوات اللازمة.		
3. يتقن استخدام الأدوات المطلوبة.		
4. يقوم بالعمل وفقا للمواصفات المطلوبة. 5. يتعاون مع أفراد مجموعته لإنجاز العمل المطلوب.		
6. يراعي قواعد السلامة العامة.		
7. يحتاج إلى مراقبة مستمرة.		
8. يهتم ويحافظ على ملابسه أثناء العمل.		
9. يحافظ على الأدوات المستخدمة.		
10.يعيد الأدوات إلى أماكنها بعد الانتهاء من العمل.		

المصدر:سلامه ونزال(1995).

يعمل المعلم على وضع إشارة (×) أمام أي من الممارسات المذكورة في الصحيفة تحت كلمة نعم إذا مارس المتعلم ذلك السلوك أو المهارة، وتحت كلمة لا إذا لم يمارس المتعلم ذلك السلوك أو تلك المهارة. عند تلخيص نتائج قائمة التقدير غالبا ما يعتبر عدد الإشارات تحت العمود نعم مؤشراً على مدى تمثل الطالب للسلوك المطلوب أو إتقانه للمهارة المطلوبة (سلامه ونزال،1995 : العناتي، 1993).

3) سلالم التقدير:

يستخدم هذا الشكل من أدوات تقويم الأداء/المهارة في تقويم المنتج النهائي، وهو إلى حد ما شبيه بقوائم التقدير لكن عملية الرصد تتم وفق تدريج يُعد عادة على شكل سلم من خمس درجات من أدنى حد إلى أقصى حد ممكن. ويكون هذا

التدريج إما على شكل أرقام (5، 4، 3، 2، 1)، ويسمى سلم تقدير عددي، أو بشكل رتب (ممتاز، جيد جدا، جيد، متوسط، ضعيف)، ويسمى سلم التقدير الوصفي **(سلامه ونزال،1995 ؛ العناتي، 1993).**

المثال كما في النموذج في الصفحة الآتية:

إن النموذج الآتي لسلم تقدير أداء الطلبة في حصة التربية المهنية أثناء قيامهم بنشاط نجارة ضمن المجال الصناعي في المشغل. يتكون المثال من قائمة سمات تبين مهارة الطالب أثناء إنجازه لمهارة دق المسامير. وما على المعلم إلا أن يضع إشارة أمام كل عبارة وتحت أو حول التقدير العددي والوصفي الذي يتناسب وأداء الطالب.

نموذج لسلم التقدير العددي

لمجموعة من الطلبة يمكن من خلاله رصد مدى تقدم الطالب في إنجاز مهارة دق المسامير في المجال الصناعي من مجالات التربية المهنية

مستوى الأداء / اسم الطالب	التثبيت والتماسك	المسافة البينية	عمق المسمار	الشقوق	أثار المطرقة	الاستقامة	مجموع العلامات
غيث	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	
محمد	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	
عنان	(5) 4 3 2 1	5 (4) 3 2 1	(5) 4 3 2 1	(5) 4 3 2 1	5 (4) 3 2 1	(5) 4 3 2 1	(28)
دانيال	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	5 4 3 2 1	

يستطيع المعلم استخراج التقدير النهائي من خلال جمع الأرقام التي أحرزها المتعلم على كل مهارة ووضع العلامة النهائية تحت بند مجموع العلامات. وفي المثال الحالي يكون الحد الأعلى لمجموع العلامات هو 30علامة، ولذلك فعندما نأخذ حالة الطالب عنان في المثال السابق نجد أن علامته النهائية هي 28 من 30.

ثالثاً: تقويم الجانب الانفعالي/ الوجداني في التربية المهنية:

تركز الخطوط العريضة لمبحث التربية المهنية على البعد الانفعالي في التعليم والتعلم إلى جانب البعدين المعرفي والمهاراتي. فالجوانب الانفعالية من سلوكات وقيم واتجاهات تشكل محوراً رئيساً في العملية التعليمية التعلمية إلى جانب البعدين الآخرين المعرفي والمهاراتي/ الأدائي. وينبغي التركيز على سمة التكامل في تنظيم المواقف التعليمية في التربية المهنية والحرص على أن يُكون الطلبة اتجاهات إيجابية أثناء أداءهم للمهارة أو اكتسابهم للمعرفة الجديدة.

ومن الجوانب التي تعكس البعد الانفعالي، وعلى سبيل المثال لا الحصر، حسب ما أشار إليه سلامه ونزال (1995)، الميول الفنية لدى الطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل واحترام العاملين وتنمية الإحساس بالمسئولية تجاه البيئة المحلية والمحافظة على مجوداتها. وعليه فإنه لا يجوز أن نتناول أي من المواضيع المهنية من خلال المعالجة النظرية الصرفة، أو حتى الخوض في التطبيقات العملية مباشرة دون الإشارة للاتجاهات الإيجابية والعادات السليمة التي يجب أن يحرص عليها الطالب أثناء أداء المهارات المختلفة والقائمة على البعد المعرفي. إذن ما يجب الحرص عليه هو التوازن بين أنواع التعلم والتقويم الثلاثة.

وحيث أن صياغة الأهداف في البعد الوجداني تُعد أصعب من صياغتها في البعد المعرفي وحتى الأدائي، فإنه من الطبيعي أن يواجه المعلم صعوبة في إيجاد الأدوات المناسبة لقياس وتقويم هذه الأهداف. وقد تكمن الصعوبة في أن الأهداف الوجدانية تحتاج إلى فترة أطول مما تحتاجه الأهداف المعرفية والنفسحركية لكي تتحقق. أضف إلى ذلك فإن تقويمها غالباً ما يكون بصورة غير مباشرة، من خلال ما يصدر عن الطالب من أفعال وأقوال في المواقف المختلفة.

أما فيما يتعلق بأدوات قياس وتقويم الجوانب الانفعالية (الاتجاهات) في التربية المهنية فهي كثيرة ويمكن أن نوجز منها الآتي:

1) التقارير التي تكتب عن أداء الطالب وسلوكه. وتعطي مؤشراً عاماً أو تُلقي الضوء على اتجاهات وميول الطالب.

2) السجلات المدرسية (البطاقات التراكمية).

3) مقاييس الرتب (ممتاز، جيد جداً، جيد، متوسط، مقبول)، وتشمل قوائم

الرصد وقوائم الشطب.

4) الاختبارات بأشكالها المختلفة: المقالية والموضوعية (سليمان، 2002؛ وزيتون، 1996؛ سلامه ونزال، 1995).

ولعله من المفيد الإشارة إلى أن تقويم الاتجاهات قد يكون موجهاً لقياس اتجاهات الطلبة نحو عدة أمور من أهمها الآتي:

1) اتجاه الطلبة نحو المكون المعرفي للتربية المهنية (الجانب النظري).

2) اتجاه الطلبة نحو التطبيق الأدائي لمهارات التربية المهنية (الجانب العملي).

3) اتجاه الطلبة نحو أهمية التربية المهنية والعاملين بها (الجانب الانفعالي).

ولنأخذ مثالا بطاقات مقاييس الرتب التي يمكن أن تستخدم في قياس اتجاهات الطلبة في التربية المهنية، كما هو مبين في نموذج بطاقة مقياس الرتب الآتي، والذي يستهدف اتجاهات الطلبة في حصة التربية المهنية:

نموذج بطاقة مقياس الرتب

بهدف معرفة اتجاهات الطلبة

اسم الطالب:

الرتب السمة الدالة على الجانب الإنفعالي	مقبول	متوسط	جيد	جيد جدا	ممتاز
التعاون					
الانضباط					
المحافظة على الأدوات					
المحافظة على نظافة قاعة العلوم المنزلية أو المشغل					
الالتزام بتوجيهات المعلم					
استغلال الوقت استغلالا جيداً					

ونتائج الطالب وفق قائمة الرصد هذه تبين لنا مدى أداء الطالب من الجانب الانفعالي، ويمكن للمعلم أن يوازن بينها وبين أداءه في الجانبين الآخرين (المعرفي والنفسحركي).

ويمكن قياس اتجاهات وميول الطلبة في التربية المهنية من خلال استخدام الاختبارات المقالية والموضوعية، وكما في الأمثلة الآتية:

1) في الاختبارات المقالية

ويتم ذلك من خلال أسئلة الاختبارات المقالية. حيث يستطيع المعلم من خلال إجابات الطلبة التحريرية على الأسئلة أن يحدد اتجاهات وميول الطلبة من خلال ما يعكسونه مما داخلهم من انفعالات على شكل شيء مكتوب.

مثال:

التربية المهنية موضوع ممل ولا يفيدنا في حياتنا اليومية، هل أنت مع هذا الرأي أم أنك تعارضه؟. في كلتا الحالتين أذكر الأسباب التي تعزز رأيك.

2) في الاختبارات الموضوعية:

ويقصد بها ذلك النوع من الاختبارات التي يتم من خلالها قياس اتجاهات الطلبة وانفعالاتهم، وذلك من خلال أسئلة الاختبارات الموضوعية المتعددة الأشكال. وقد تكون على نفس نمط الاختبارات الموضوعية في البعدين المعرفي والمهاري. وقد تتكون أحيانا من أصل يتضمن موقف أو أسئلة الاختبار ثم يطلب من الطالب تحديد الاختيار الذي يتناسب مع ميوله واتجاهاته، من خلال تفضيل موقف على الآخر (نعم/لا). أو قد تكون على نمط الاختبارات الموضوعية في المجال المعرفي وتتكون عادة من أصل وجذر يتضمن جملة أو عبارة ناقصة يوضع أمامها مجموعة من البدائل، وما على الطالب إلا اختيار البديل الذي يعتقد أنه يمثل الاتجاه أو الميل الذي يتفق مع ميوله واتجاهاته ومعتقداته.

الخلاصة

يستخلص مما سبق أن التقويم هو عملية تشخيصية تشتمل على معرفة مدى ما تحقق من أهداف التدريس، وقياس التغير المراد إحداثه في المتعلم نتيجة لعملية

التعليم/التعلم. كذلك فإن توظيف الأساليب التقويمية التي توائم الأهداف/النتاجات التعليمية التي يسعى لتحقيقها منهاج التربية المهنية ينبغي أن يراعي التكامل فيما بين أشكال النتاجات المعرفية والوجدانية والنفسحركية. وهذا يتطلب من معلم التربية المهنية أن يهتم في تقييم أداء الطالب من خلال جميع الأبعاد التي نوقشت سالفاً (المعرفية، النفسحركية، والوجدانية). أي لا يوجد هناك معرفة أو مهارة أو سلوكاً يمكن أن توصف/يوصف بأنه/بأنها معرفة صرفة أو وجدانية صرفة أو نفسحركية صرفة. يعزز كل ذلك ما أشار إليه بياجيه بأن الاتجاه والميل يستلزم المعرفة، وأن التعبير الواقعي/ الحقيقي عن البعد الوجداني والمعرفي، مثلاً، يتم من خلال الأداء المباشر أو ما يعرف بالسلوك النفسحركي.

أضف إلى كل ما تم الإشارة إليه فإن منهاج التربية المهنية طور ليكون مدخلاً لعالم المهن والتربية المهنية بشموليتها، وبالتالي فإن التقويم ينبغي أن يهتم بتطبيق المعارف والمهارات التي يشتمل عليا المنهاج على حدٍ سواء، مع مراعاة أهمية تقويم مدى تطور الاتجاهات الإيجابية المرغوبة بها لدى الطالب.

الفصل التاسع

دور منهاج التربية المهنية في التوجيه والإرشاد المهني

- مقدمة.
- أهمية التوجيه والإرشاد المهني المدرسي.
- دور منهاج التربية المهنية في التوجيه والإرشاد المهني.
- التوجيه والإرشاد المهني المدرسي في مضامين منهاج التربية المهنية.
- الخلاصة.

دور منهاج التربية المهنية في التوجيه والإرشاد المهني

مقدمة

تعتبر عملية التوجيه والإرشاد المهني من الممارسات القديمة منذ أقدم العصور،حيث كان الآباء يسعون إلى مساعدة أبنائهم، والمعلمون يسعون لمساعدة تلاميذهم، لاستكشاف ميولهم في ضوء استعداداتهم وقدراتهم؛ مما سيسهم في تكوين شخصية متوازنة، للتلميذ، قادرة على اتخاذ قرار مناسب فيما يتعلق بمهنة المستقبل. وهذا النهج التربوي كان يتخذ شكل التوجيه فقط دون الدخول في علاقات تفاعلية بين من يقوم بعملية التوجيه (الوالدين أم المعلمين) ومن يخضع لعملية التوجيه(الأبناء). وهذا بدوره تطلب توظيف الأسلوب العلمي للقيام بعملية التوجيه والارشاد، مما استوجب استحداث التوجيه والإرشاد المهني في المجال المدرسي من أجل زيادة التفاعل بين الطالب والمتخصص في عملية الارشاد. وتهدف هذه العملية إلى تعرف إمكانيات المتعلمين، (الاستعدادات والقدرات)، وكيفية توظيف هذه الإمكانيات لتمكينهم من التفاعل، أفراداً وجماعات، بإيجابية مع البيئة التي يعيشون فيها. ومما هو جدير بالذكر أن تكيف الفرد مع مهنته قد يسهم في تعظيم فرص تكيفه في شتى مظاهر حياته اليومية؛ الاجتماعية؛ والأسرية؛ والاقتصادية؛ والنفسية (العيسوى، 1986).

تاريخياً، يُعتبر العالم الأمريكي بارسونز من المؤسسين الحقيقيين للتوجيه المهني، حيث حرص على تأسيس مكتباً لخدمات التوجيه المهني في عام 1908م بمدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية. أما عربياً فيعتبر الدكتور عبدالعزيز القوصي من الرواد الأوائل لحركة التوجيه المهني، وذلك بعد حصوله على درجة الدكتوراه في التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي عام 1932م من جامعة لندن. وبناء على هذه الجهود بدأ الاهتمام بالتوجيه والإرشاد المهني المدرسي، حيث بدأ يأخذ مكانته المرجوة في العقود الأخيرة من القرن الماضي/القرن العشرين.

وعلى الرغم من هذه الإشارات لنشأة التوجيه والإرشاد المهني، إلا أنه ينبغي أن لا يغيب عن الأذهان أنه ومنذ قديم الزمان كان الطالب يوجه إلى المجال الذي يوائم استعداداته وقدراته وميوله. حيث نجد أن مضامين الفلسفة والتربية الإسلامية،

مثلاً، اشتملت على مبادئ توجيه الطلبة وفق استعداداتهم وقدراتهم، وهذه نفسها المبادئ التي تطبق في التربية الحديثة، وليس أدل على ذلك، مثلاً، مما جاء في كتاب أبو يحيى الأنصاري (اللؤلؤ النظيم في روم التعليم)؛ أن على كل صبي تعلم طرفاً من العلوم الضرورية في الحياة، ثم عليه بعد ذلك أن يتوجه نحو العلم أو المهنة التي تلاءم استعداداته وقدراته وميوله (الملاح، 2009؛ العيسوي، 1986).

أهمية التوجيه والإرشاد المهني المدرسي

تبرز أهمية الحاجة إلى التوجيه المهني في النظام التعليمي في جانبين أساسين من جوانب النظام التعليمي، وهما:

1) تلبية الحاجات الفردية، حيث أن عملية التوجيه والإرشاد تبدأ بالفرد وتُعنى به ليكون عضواً فاعلاً ومنتجاً في المجتمع الذي يعيش فيه. وهذا بدوره يتطلب تمكين الفرد من الاختيار السليم لمهنة المستقبل التي تتناسب واستعداداته وقدراته وميوله. من هنا ينبغي مساعدة الفرد في اكتشاف استعداداته وقدراته وإدراك أهمية القرار الذي سيتخذه فيما يتصل بمسار التعليم الذي يوافق إمكاناته والذي بدوره سيقود إلى تحديد مهنة المستقبل.

2) تلبية الحاجات المجتمعية، حيث أن لكل مجتمع حاجاته التنموية التي تتطلب كوادر مهنية مدربة. وهذه الحاجات يمكن تلبيتها بمستوى مناسب من خلال التوجيه والإرشاد المهني المنظم لمواجهة متطلبات التنمية المجتمعية. وهذا بدوره يتطلب توفير الخدمات التوجيهية والإرشادية الفردية والجماعية وتنظيمها وإجراء الدراسات للوقوف على مدى ملائمة تلك الخدمات لتلبية الحاجات المجتمعية المتغيرة.

أما فيما يتصل بالتوجيه والإرشاد المهني المدرسي، فكثيراً ما نلاحظ أن الطلبة يعانون من صراع الإقدام إحجام أو الإحجام إحجام تجاه اتخاذ القرار المتعلق بمهنة المستقبل، من خلال اتخاذ القرار المناسب بمسار التعليم للمرحلة الثانوية، وبخاصة عند إنهاء مرحلة التعليم الأساسي. ولعل هناك ما يبرر مثل هذا الوضع من التردد والصراع وعدم الثقة فيما سَيُقدم عليه الطلبة في هذه المرحلة، حيث أن قرار اختيار مهنة المستقبل هو من أهم القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته. لذلك جاءت الحاجة الملحة والضرورية للتوجيه المهني للطلبة في هذه المرحلة العمرية،

وذلك حتى لا يجد الطلبة أنفسهم في صراع حاد في فترة شديدة الحساسية. من هنا أكد الكثير من المهتمين بمجال التوجيه والإرشاد المهني على أن أهمية عملية التوجيه تنبثق من كونها عملية واعية ومستمرة بناءه ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويفهم ذاته من خلال فهمه الواعي لاستعداداته وقدراته الشخصية (جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً) وفي ضوء ذلك يحدد اختياراته ويتخذ قراراته وفق الفرص المتاحة له. وهذا يتطلب توافر الخدمات التوجيهية والإرشادية عن طريق المرشدين والمربين والوالدين في مراكز التوجيه والإرشاد بالمدارس وبالأسرة؛ لكي يتمكن من تحديد أهدافه بوضوح، مما سيسهم في تحقيقه لذاته تربوياً ومهنياً وأسرياً (السفاسفة، 2003).

يستنتج مما تم استعراضه حول أهمية التوجيه والإرشاد المهني أن التوجيه والإرشاد المهني عبارة عن مساعدة الفرد في اختيار مهنته حيث يؤهل لها (إرشاد في المدارس) ويدخلها (إرشاد الباحثين عن المهن) ويتدرج ويرقى فيها(إرشاد مهني في مواقع العمل)؛ بحيث يكون الفرد محور هذه العملية وتقدم له المساعدة ليتخذ قراره بنفسه ويحدد مسار حياته المهنية باختيار موفق يحقق تكيفه المهني، مما سيسهم في توفير كوادر مدربة ومؤهلة قادرة على رفد خطط التنمية المجتمعية، بكافة أشكالها، ومتسلحة بدافع ذاتي قائم على الاتجاه الإيجابي الصحيح نحو العمل المهني.

دور منهاج التربية المهنية في التوجيه والإرشاد المهني

يعتبر التوجيه والإرشاد المهني المدرسي هو العملية التي يتم من خلالها مساعدة الطالب على أن يختار مهنة المستقبل أو مسار التعليم الثانوي الذي يقود إلى التخصص في مجال من مجالات المهن المختلفة. أي مساعدة الطالب على أن يقرر بنفسه مستقبله المهني من خلال الاختيار الموفق الذي يؤدي إلى تكيفه مهنياً تكيفاً سليماً. وهذا يتطلب توفير خدمات التوجيه والإرشاد المهني في النظام التعليمي، بحيث يساعد الطلبة على استكشاف قدراتهم واختيار مسار التعليم الذي يتناسب وهذه القدرات.

وفي النظام التربوي الأردني، فقد جاءت أهداف منهاج التربية المهنية ملبية لطموحات وأهداف عملية التوجيه والإرشاد المهني المدرسي. ولعل الأهداف الآتية

تبرز بشكل واضح موقع التوجيه والإرشاد المهني في الأهداف التي يسعى منهاج التربية المهنية لتحقيقها في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، والذي يمكن أن يكون مثالاً لنموذج التربية المهنية في الدول النامية بشكل عام والمنطقة العربية بشكل خاص، ومن هذه الأهداف:

1. تعريف الطلبة ببيئاتهم، وما يتوفر فيها من موجودات، وما يحدث فيها من ظواهر، لتمكينهم من تفهم البيئة والتعرف على كيفية المحافظة على موجوداتها وتطويرها بشكل يكفل استمرارية هذه الموجدات ويحفظها من التلف والتلوث.
2. مساعدة الطلبة على إبراز استعداداتهم وقدراتهم وميولهم المهنية، وصقلها من خلال تنميتها وتطويرها بشكل يساعدهم (أفرادا وجماعات) على المساهمة بشكل إيجابي في بناء أسرته ومجتمعه، من خلال التعامل بإيجابية مع محيطه من موجدات طبيعية وتكنولوجية معاصرة.
3. توجيه الطلبة نحو النشاطات والأعمال المهنية التي تتفق مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم، وتنسجم مع أهدافهم الشخصية وأهداف مجتمعهم الذي يعيشون فيه.
4. تشجيع الطلبة على توظيف ما أودع الله لديهم من حواس في اكتساب مهارات عملية أساسية تساعدهم على حل مشكلات الحياة اليومية التي يعيشونها.
5. تكوين الاتجاهات المهنية الإيجابية السليمة لدى الطلبة، مثل: حب العمل المهني، واحترام العمل المهني والعاملين في المهن المختلفة (قمق وتفاحة، 1994).

يستخلص من هذه الأهداف أن التربية المهنية، بشكل عام ووفق التجربة الأردنية بشكل خاص، تعتبر هي الخطوة التمهيدية لتكوين الاتجاهات المهنية نحو التعليم المهني، وذلك من خلال مساهمتها في تهيئة الطلبة وتوجيههم الوجهة السليمة إلى ممارسة الأنشطة المهنية، وهذه الأنشطة تشمل: مجال الأنشطة الزراعية، ومجال الأنشطة الصناعية، ومجال الأنشطة المتعلقة بالإدارة والمعلوماتية، ومجال الأنشطة المتعلقة بالاقتصاد المنزلي، ومجال الأنشطة المتعلقة بالصحة والسلامة العامة. وعلى المستوى نفسه من الأهمية فإن منهاج التربية المهنية يسهم في تشكيل الوعي المهني، ويتحقق ذلك من خلال الأنشطة المهنية التي يشتمل عليها المنهاج، والتي تؤدي

بمجملها إلى تكوين الحس المهني وهذا كله بدوره يساعد في أبراز الطلبة لاستعداداتهم وقدراتهم وميولهم المهنية، وبالتالي سيسهم في تسهيل مهمة الطلبة في اتخاذ القرار المناسب فيما يتصل بمهنة المستقبل من خلال اختيار مسار التعليم الثانوي الذي يناسب كفاياته وإمكاناته. مما سيعمل على تهيئة الطلبة للتكيف مع واقع الحياة ومتطلباتها ليصبح كل واحد منهم مواطناً فاعلاً ومنتجاً كما ينبغي أن يكون.

وفي سياق الحديث عن دور التربية المهنية في عملية التوجيه والإرشاد المهني المدرسي، يرى الملاح (2009)، أن دور التربية المهنية يستند إلى عدة مرتكزات، من أبرزها الآتي:

1. تعتبر عملية التهيئة والإعداد للمهن والتوجيه لها والإرشاد إليها مهمة تربوية تعليمية تدخل ضمن الأهداف العامة للتعليم، كما تنعكس خصائص التوجيه المهني على هذه الأهداف. وهذا يتطلب أن تنعكس هذه الأهداف على مضامين المناهج وبخاصة التربية المهنية وفي المرحلة الأساسية؛ حيث أنها الأكثر تأثيراً في توجيه وتشكيل الشخصية الإنسانية.
2. تعتبر التربية المهنية وسيلة من وسائل التوجيه المهني، والتي تستهدف الطلبة مع بداية الالتحاق بالمدرسة وتستمر معهم ضمن المناهج الدراسية المقررة، وبشكلٍ خاص ضمن منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي.
3. تندمج أهداف التربية المهنية ضمن الأهداف الدراسية للنظام التربوي في المجتمع، وبالتالي تشكل جزءً لا يتجزأ من المناهج المدرسية، والتي تسهم بمجملها في تكامل تكوين الشخصية الإنسانية للطالب الذي يتوقع منه أن يكون عضواً منتجاً في مجتمعه. وبخاصة أن التربية المهنية عملية بعيدة المدى تواكب الإنسان منذ بداية التحاقه بالتعليم.
4. تشكل التربية المهنية مجالاً خصباً ومدى رحبا، يسهم في تمكين الطالب من التعرف على استعداداتهم وقدراتهم وميولهم المهنية، وبالتالي تسهم في مساعدته على اتخاذ القرار المناسب فيما يتصل بخياره المهني المستقبلي. حيث أن التربية المهنية توجه اهتمامها إلى الأبعاد المهنية والتربوية والنفسية والاجتماعية في شخصية الطالب فتكون نواة الخيارات المهنية.

5. يلعب معلم التربية المهنية دوراً مهماً في توجيه وإرشاد الطلاب لاختيار المهن التي تتلاءم مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم المهنية، وهذا يعني أن يقوم معلم التربية المهنية بدور الموجه والمرشد المهني.

وهذا يؤكد أن قرار اختيار مهنة المستقبل ينبغي أن لا يكون ارتجالياً، بل يكون حصيلة خبرة تعليمية وتعلمية يتعرض لها الطالب في مراحل التعليم المختلفة وبخاصة مرحلة التعليم الأساسي؛ والتربية المهنية أحد أركان هذه الخبرة.

التوجيه والإرشاد المهني المدرسي في مضامين منهاج التربية المهنية

لما كانت التربية المهنية تشكل أحد أركان الخبرة التعليمية التي يتعرض لها الطالب في مراحل التعليم المختلفة، وبخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، وعلى اعتبار أن التوجيه المهني ينبغي أن يكون برنامجاً منظماً متكاملاً؛ يبدأ مع المتعلم منذ مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الأساسية، وربما أكثر، فإنه من الضرورة بمكان لفت الانتباه إلى إمكانية الاستفادة من منهاج التربية المهنية في عملية التوجيه والإرشاد المهني وتوظيفه لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو عالم المهن والعاملين في المهن المختلفة. وذلك، وحسب (تفاحة واللحام، 1995)، من خلال المراحل الدراسية المختلفة، وعلى النحو الآتي:

1) مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)

يهدف منهاج التربية المهنية، في هذه المرحلة التعليمية، إلى البدء في تشكيل الحس المهني لدى الطفل. ويمكن أن يتم ذلك من خلال إفساح المجال أمام الأطفال للقيام بتمثيل الأدوار والأعمال المرتبطة بواقعهم المهني، وذلك عن طريق اللعب مثلاً: لعب دور شرطي المرور، أو لعب دور المُسعف أو الطبيب. ويمكن تقديم مضامين المنهاج من خلال مواد فلمية تحاكي حواسهم بشكلٍ أكثر قرباً ومساساً بحياتهم اليومية.

2) مرحلة التعليم الأساسي الأولي (الصفوف الأساسية الأربعة الأولى)

يهدف منهاج التربية المهنية، في هذه المرحلة التعليمية، إلى بناء وتكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، من خلال تنمية خيالهم وأذواقهم وغرس روح العمل لديهم، واحترام العاملين في المهن المختلفة وتقديرهم. ويسعى المنهاج لتحقيق

ذلك من خلال ممارسة الطلبة لأعمال مهنية بسيطة وتطبيق نشاطات تجريبية ترتبط بالمعلومات التي درسوها. ويمكن أن يقوم الطلبة الإطلاع على أدوار العاملين في مختلف المهن في البيئة المدرسية والبيئة التي يعيشون فيها، ومحاكاة أعمال هؤلاء العاملين. بالإضافة إلى أهمية عرض الصور والملصقات التي تجسد أهمية الدقة والإتقان في العمل وتشجيع الطلبة ذوي المبادرات الإبداعية.

3) مرحلة التعليم الأساسي المتوسطة (الصفوف الأساسية من الخامس إلى السابع)

يهدف منهاج التربية المهنية، في هذه المرحلة التعليمية، إلى تنمية مهارات الطلبة من خلال إكسابهم قاعدة أساسية عريضة من المهارات المهنية ذات أبعاد اجتماعية نافعة. ويتم ذلك من خلال إفساح المجال أمام الطلبة في القيام ببعض الأعمال اليدوية والأنشطة المهنية والتعامل مع الأدوات والآلات البسيطة المستخدمة في الحياة اليومية، وذلك ضمن نطاق المجالات المهنية الخمسة الآتية: المجال الصناعي، والمجال الزراعي، ومجال الإدارة المعلوماتية، ومجال العلوم المنزلية، ومجال الصحة والسلامة العامة. بالإضافة إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المهن التي يتعرف عليها، و يمكن إطلاع الطلبة على أدوار العاملين في المهن المختلفة في البيئة التي يعيشون فيها.

4) مرحلة التعليم الأساسي العليا (الصفوف الأساسية من الثامن إلى العاشر)

يهدف منهاج التربية المهنية، في هذه المرحلة التعليمية، إلى توجيه الطلبة نحو استكشاف اهتماماتهم العملية من خلال استكشاف استعداداتهم وقدراتهم وبالتالي ميولهم المهنية، ليكون ذلك عاملاً مساعداً في تمكين الطلبة من المشاركة الحقيقية في تحديد مستقبلهم. لذلك جاء منهاج التربية المهنية وفق معظم التجارب العالمية، ومنها التجربة الأردنية، في عشرات الحدات الدراسية وفق المدى الشمولي للمجالات المهنية، بحيث تتاح الفرصة للطالب للتعرف على قدراته وميوله وعلى المهن المتوافرة في البيئة المحلية، وبالتالي يتمكن من تحديد نوع المهنة التي ينوي الالتحاق بها من خلال تحديد مسار التعليم الثانوي المهني الذي يتوافق وهذه القدرات. وكذلك يصبح قادراً على وضع صورة عامة واستنتاجات واقعية حول ذات نفسه فيما يتعلق بمهنة المستقبل، وذلك في ضوء الخيارات المهنية المتاحة (المصري، 1995؛ قمق وتفاحة، 1994).

الخلاصة

يستخلص مما تقدم، بأن من أهم خصائص ومميزات منهاج التربية المهنية ذلك الدور الهام والإيجابي، الذي يمكن أن يلعبه في مجال عملية التوجيه والإرشاد المهني، بحيث يقود الطالب إلى فهم أفضل لذات نفسه. وقد جاء ذلك كله معززاً بأن عملية التوجيه والإرشاد المهني هي عملية مدروسة ومخططة تتضمن المعرفة الشاملة والبُعد المهني والتدريبي حيث تهدف هذه العملية إلى بناء الإنسان كماً ونوعاً, وانه لكي تكون عملية التوجيه والإرشاد المهني ناجحة لابد من أن تكون أحدى أهم محاور مضامين منهاج التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي بخاصة، ومن ثم المراحل التعليمية اللاحقة. مما قد يقود إلى القدرة على التمييز بين الأفراد من خلال كفاياتهم المتباينة، والفروق الفردية، من أجل تلبية الاحتياجات والاستعدادات والقدرات لكل فرد بمفرده، وكذلك من أجل ديمومة التوجيه والإرشاد المهني حيث أنها عملية مستمرة مدى الحياة ولا تنتهي في مرحلة من المراحل أي أن لها صفة الاستمرارية.

كذلك يستخلص مما سبق، وبخاصة مما تمت الإشارة إليه حول المرتكزات التي يستند إليها دور التربية المهنية في عملية التوجيه المهني، بأن خدمات التوجيه والإرشاد المهني المدرسي ليست مقتصرة على المرشد التربوي أو معلم التربية المهنية، بل عملية توجيه شامل تُعنى بالمدرسة؛ إدارة ومعلمين ومتخصصين، ولكن الدور الأكبر غالباً ما يكون لمعلم التربية المهنية والمرشد التربوي. لذلك يمكن لمعلم التربية المهنية الاستفادة من منهاج التربية المهنية في الإسهام في عملية التوجيه والإرشاد المهني المدرسي، وتوظيف مضامين المنهاج لتعزيز الاتجاهات المهنية لدى الطلبة وتنميتها بشكل ايجابي نحو عالم المهن من خلال ممارسة الأنشطة والمهارات المهنية ذات المساس المُباشر بحياة الطالب اليومية. كذلك فإن معلم التربية المهنية يستطيع ملاحظة مواقف الطلبة وسلوكاتهم، مما يمكنه من اكتشاف ميولهم واهتماماتهم، وهكذا يصبح دوره أساسياً في دعم برنامج التوجيه والإرشاد المهني المدرسي.

الفصل العاشر

توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية

- مقدمة.
- تعريف تقنيات وتكنولوجيا التعليم.
- أهمية استخدام تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية.
- كيفية استخدام التقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية، وأمثلة على كيفية توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية.
- السبورة (عمدة الوسائل التعليمية).
- ثورة السبورة الذكية.
- البرامج التلفزيونية أو المواد الفلمية.
- كيف يمكن أن ننتج برنامجا تلفزيونياً أو مادة فلمية في التربية المهنية.
- الخلاصة.

توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تزويد المتخصصين من معلمي ومشرفي التربية المهنية ببعض المهارات والمعارف التي من شأنها أن تسهم في رفع فاعلية وكفاية تدريس مبحث التربية المهنية. وفي عصر المعلومات، وفي ظل الانفجار المعرفي الذي نعيشه وستعيشه الأجيال القادمة، ومع توافر التقنيات التربوية الحديثة وتطورها، أصبحت التقنيات التربوية عنصرا هاما من عناصر العملية التعليمية التعلمية، بل ضرورة تلازمنا في جميع ممارساتنا اليومية. وعليه فقد أصبح تطوير النظام التعليمي مرتبطا بمدى قدرته على توظيف تقنيات المعلومات وتقنيات التعليم؛ لما تتميز به هذه التقنيات من كونها تقنيات الإنسان وأداته الرئيسة في التطوير والإبداع، وبخاصة في مجال التعليم الذي هو في الأساس يتطلب نوعاً من التعامل غير التقليدي والمألوف مع المتعلم كمحور للعملية التعليمية.

ولقد أدى توافر التقنيات التربوية الحديثة وتطورها إلى فهم أكثر عمقاً لأهمية توظيف التقنيات في التعليم وبخاصة في العلوم التطبيقية. والتقنيات تركز على قيمة الخبرات المحسوسة في العملية التعليمية التعلمية وتثري عملية التعلم. أضف إلى ذلك فإن الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين سينجم عنه، حتماً، كماً وكيفاً هائلاً من المعلومات والحقائق والنظريات والاكتشافات بصورةٍ مذهلة، الأمر الذي سيؤدي إلى عدم قدرة المتخصصين على الإلمام بها، ويدفعهم بالتالي إلى توظيف كل ما من شأنه تسهيل مهمتهم في التعامل مع هذه المعارف والمهارات.

ونظراً لأهمية مراحل التعليم المدرسي، وبخاصة التعليم الأساسي، بوصفها ركيزة النظام التربوي كله، وعلى إصلاحه تتوقف فعالية المراحل التعليمية، فقد تمحورت معظم خطط التطوير التربوي حول المتعلم ومراعاة ميوله وحاجاته، واستثارة دافعيته للنماء والتعلم، ووضعه على طريق التعلم الذاتي. وقد يسهم في التعلم الذاتي المنشود الإتجاه السائد نحو توظيف مفهوم تقنيات التعليم والمعلومات في العملية

التعليمية التعلمية. حيث قد ينجم عن مثل هذا التوجه تغير الأدوار التقليدية لطرفي عملية التعليم والتعلم (المعلم والمتعلم). فيكون دور المعلم أكثر فاعلية من خلال ممارسته لدور الميسر والمرشد والمطور والخبير، مما قد يسهم في تنمية التفكير الاستقلالي الذاتي لدى المتعلمين، ويدفعهم إلى اكتساب المعرفة بأنفسهم، بل قد يصل المطاف بهم إلى إنتاج المعرفة. وقد تسهم في تعزيز هذا الاتجاه ما يتم من عملية توظيف واستخدام لتقنيات التعليم المختلفة، وبخاصة التي تركز على تنمية مهارات التفكير، بالإضافة إلى استخدام وتوظيف كافة مصادر التعلم المساندة.

إذن من الأهمية بمكان أن نهتم بكيفية تعامل المعلم في الميدان التربوي مع هذه المستجدات والتقنيات الحديثة. إن متطلبات ثورة المعرفة والمعلومات تملي على المعنيين بالعملية التعليمية، وبخاصة المعلم (الأكثر اتصالاً بمحور العملية التربوية- الطالب-) اختيار الوسائل الأكثر ملائمة للتعامل مع المعرفة من طرائق وإستراتيجيات التدريس وأسلوب تعامل الطلبة والمعلمين معها.

تعريف تقنيات وتكنولوجيا التعليم

يندرج تحت مفهوم تقنيات التعليم ووسائل التعليم والتكنولوجيا كل ما يستعان به لتوفير التعليم والتعلم، من مبانٍ وتجهيزات مدرسية. وقد تعددت تعريفات التقنيات التعليمية وتكنولوجيا التعليم، حيث تم تعريفها على أنها: كل ما استخدمه أو يمكن أن يستخدمه المعلم من أدوات وأجهزة ومعدات (مسموعة أم مقروءة أم مرئية أم كلها مجتمعة)؛ أي تشمل التسجيل والاستنساخ والبث والتنظيم والاختزان والاسترجاع. ويمكن تعريفها على أنها " تلك الأجهزة والأدوات والمواد التي يمكن أن يستخدمها/يوظفها المعلم لتحسين عملية التعليم وتسهيل عملية التعلم".

ومن الأمور التي قد يتوقف عليها مدى فاعلية تحقق الأهداف هو نوع الوسائل وأدوات تكنولوجيا التعليم، لأن التعلم سينجم عنه تفاعل الطالب مع كل هذه المعطيات. وعليه وببساطة يمكن أن نعرف توظيف تقنيات التعليم لأغراض تدريس التربية المهنية على أنه "التنفيذ الأمثل لأهداف التربية المهنية من خلال استخدام المصادر البشرية والمصادر غير البشرية أو الاستخدام الأمثل لمزيج من المصادر البشرية وغير البشرية.

توظيف تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية

فيما يتعلق بمبحث التربية المهنية، الذي تنحو فيه طبيعة المعرفة إلى المنحى العملي، والتعامل الحسي المباشر مع المهارات والكفايات المهنية المختلفة يرى الكثير من التربويين بأنه لا يجوز التعامل مع المهارات التي يحتويها منهاج التربية المهنية على أساس نقل المعرفة وتلقينها إلى الطلبة، بل إن ما يجب عمله هو مساعدة الطلبة على التعامل المباشر مع المهارات والمعارف من خلال الوصول إلى المعرفة والتعامل معها بدلاً من حفظها وتذكرها فقط.

أهمية استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية المهنية

يستلزم تدريس مبحث التربية المهنية توفير بعض المتطلبات(مثل المشاغل والتجهيزات والمواد الخام)، وتوفير مثل هذه المتطلبات يستلزم توفير التمويل الكافي. وعندما نعلم بأن الأنظمة التربوية المختلفة تعاني وتواجه معيقات عدة في مجال توفير المخصصات المالية اللازمة لتوفير جميع مستلزمات تطبيق مبحث التربية المهنية، بشكلها المثالي، فإنه لا بد من توفير البدائل للتغلب على هذه المشكلة ومواجهتها. ويعتبر استخدام وسائل وتقنيات وتكنولوجيا التعليم من البدائل التي يمكن أن يفكر بها معلم التربية المهنية. بل يمكن اعتبارها من الدعائم التي يجب أن لا يستغني معلم التربية المهنية. أضف إلى ذلك بأن نظم التدريس وأساسيات تطبيق المناهج في التربية المعاصرة تعطي اهتماما واضحاً لتوظيف واستخدام تقنيات التعليم بشكل فاعل في توصيل المعرفة(من مهارات وكفايات) إلى الطلبة.

ولقد أشارت الكثير من الدراسات، ونوه العديد من التربويين مثل الجمل (1988) إلى أهمية التقنيات التربوية بشكل عام. ولكننا هنا سنعمل على إبراز النقاط التي من شأنها أن تبرز أهمية استخدام التقنيات في تدريس التربية المهنية.

من أهم الأمور التي يمكن أن تعكس أهمية استخدام تقنيات التعليم في تدريس التربية المهنية الآتي:

(1) توفير الخبرة الحسية المباشرة/غير المباشرة:

تتطلب الخبرة الحسية المباشرة أن يتعامل الطالب مع المعارف والمهارات من خلال الاستخدام الأمثل لما أودع الله لديه من حواس (السمع، البصر، اللمس الشم،

والذوق). وعندما يستطيع الطالب توظيف الحاسة المناسبة للمهارة المناسبة، عندئذ يمكن أن تدعى خبرة حسية مباشرة. أما إذا استطاع إدراك المعرفة أو اكتساب المهارة من خلال توظيف حاسة بديلة للحاسة الملائمة(مثل توظيف حاستي السمع والبصر لعدم توفر الإمكانات المناسبة لتوظيف حاسة اللمس)، عندئذ يمكن أن تدعى خبرة حسية لكنها غير مباشرة.

في تدريس التربية المهنية، وفي العديد من الحالات قد لا تستطيع المدرسة توفير الكم الكاف والنوع الملائم من المواد الخام أو التجهيزات والعُدَد واللوازم التي يتطلبها تدريس مهارات التربية المهنية. في هذه الحالة قد يتطلب الموقف التعليمي من المعلم توفير البديل، وقد يكون استخدام معطيات التقنيات التعليمية هو البديل الأفضل، وبخاصة عندما يُحسن معلم التربية المهنية اختيار التقنية المناسبة لطبيعة الأهداف المرسومة ومحتوى المادة العلمية ويسعى إلى تحقيقها.

إذن يجب على معلم التربية المهنية أن يجتهد في تحقيق أهدافه من خلال توظيف الخبرة الحسية المباشرة باستخدام المستلزمات الملائمة. أما عند عدم توفر هذه المستلزمات(الملائمة) فإن استخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية سيعمل على توفير هذه الخبرة الحسية وان كانت غير مباشرة. وينبغي على معلم التربية المهنية أن يتذكر بأنه وفي كلتا الحالتين(الخبرة الحسية المباشرة والخبرة الحسية غير المباشرة) فإن التقنيات التربوية تقرب عملية التعليم وعملية التعلم من الواقعية والمباشرة.

نستخلص مما سبق أن الوسائل التعليمية تساعد على اشتراك أكبر عدد ممكن من حواس المتعلم وبالتالي إيجاد علاقة وطيدة بين ما تعلمه الطالب وبقاء أثر التعلم (الجمل،1988).

(2) إتاحة الفرصة أمام أكثر من نمط للتعليم والتعلم

إن ما يعرف بتباين الأداء لدى الأفراد، أو ما يسمى بالفروق الفردية، يتطلب من المعلم التنويع في أساليب ووسائل توصيل المعرفة وإكسابها لدى الطلبة. من بين أهم الأسباب التي تؤدي إلى نشوء الفروق الفردية بين الطلبة الاستعدادات. والاستعداد هو "قابلية الفرد على التعلم بسرعة وبسهولة، وعلى أن يصل إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجال معين إن توفر له التدريب اللازم". والاستعدادات، لدى الأفراد،

مستقلة عن بعضها البعض ولها أنواع كثيرة. من بين أنواع الاستعدادات(الاستعداد اللغوي، الاستعداد الأكاديمي، الاستعداد الموسيقي، الاستعداد الميكانيكي/المهني). ومن صفات الاستعدادات العمومية والخصوصية؛ أي أن هناك استعداداً عاماً وآخر خاصاً، مثال عاماً في المجال المهني(أي نحو العمل المهني بشكل عام)، لكنه خاصاً وقوياً تجاه مهنة بعينها ضمن المجال المهني الواسع، مثل مهنة الميكانيك المتمثلة في قابلية التعامل مع الآلات وفهمها(الطراونه، 1999).

هذا كله يستلزم من معلم التربية المهنية تقديم وتوصيل المعارف والمهارات من خلال أنماط مختلفة تتواءم وطبيعة تباين الاستعدادات والقدرات عند الأفراد، لا أن يبقى على وتيرة واحدة. وعندما يرافق التنويع في الأساليب التدريسية توظيفاً للتقنيات فإن ذلك بطبيعة الحال سيسهم في جعل تعليم وتعلم مهارات وكفايات التربية المهنية أكثر تشويقاً ويسهم صقل الاستعدادات الفردية لترقى وتصبح مع الممارسة قدرات ثم ميولاً إيجابية نحو مهارة مهنية محددة. وفي الواقع فإن استخدام التقنيات التعليمية يسهم إسهاما فاعلاً في جعل التعليم والتعلم في المجال المهني أكثر جاذبية، وهذا بدوره سيسهم في تغيير النظرة السلبية لدى الطلبة نحو تعلم المهن والمهارات المهنية، وبخاصة عندما نوظف تقنيات التعليم لتوضيح واقع مهنة ما وإسهامها في التنمية الشاملة من خلال مادة فلميه متلفزة مثلاً.

نستخلص مما سبق أن تقنيات التعليم ووسائله التكنولوجية تساعد معلم التربية المهنية في تنويع أساليب التعليم والتعلم للتعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة، وبالتالي يسهم في التقليل من التلقين والمحاضرة التي قد لا تناسب، لوحدها، طبيعة المعرفة المهنية.

(3) إمكانية توظيف تقنيات التعليم في أنشطة التربية المهنية اللاصفية.

أن وجود المعارف والمهارات المهنية على شكل مادة فلميه، أو أقراص مرنة أو مدمجة(برامج حاسوبية) يجعل عملية نقلها والتعامل معها من السهولة بمكان، ومن ناحية أُخرى يجعل تعلم هذه المهارات متاحاً وممكناً في كل الأوقات، وذلك سواءً بتوفر الأدوات والمواد الخام الأساسية لأداء مهارة ما أو بعدم توفرها.

والى أبعد من ذلك، فإن تقنيات وتكنولوجيا التعليم تعمل على تسهيل إمكانية أن يصبح التعليم متاحاً أمام الطلبة النظاميين متى وحيثما وأنا شاءوا ذلك، وليس

حصراً بالحصة الصفية. وتجعله أيضاً ممكناً أمام الطلبة غير النظاميين في البيئة المحلية بصورة أكثر فاعلية.

(4) تسهيل مهمة المعلم وتيسير عملية التعلم

أن استخدام تقنيات التعليم والوسائل التكنولوجية تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على ترتيب واستمرار الأفكار التي يجب أن تتكون لدى الطلبة، وقد يؤدي ذلك إلى تعديل سلوكات الطلبة وتكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم.

وعندما نتحدث على أننا نعيش في الألفية الثالثة وفي عالم متسارع، فإننا نتحدث عن أهمية عاملي الوقت والكلفة (اقتصاديات التعليم). حيث يسهم استخدام تقنيات التعليم ووسائلها التكنولوجية في مساعدة المعلم في توصيل المعرفة وإكسابها على شكل مهارات للطلبة بأقصر الطرق وأقلها تكلفة (على المدى البعيد) وأقلها حاجة للوقت. أضف إلى ذلك قربها من الخبرة الحسية المباشرة، وبالتالي إلى واقع التعامل مع المهارة.

إذن عندما يجد معلم التربية المهنية أن هناك إمكانية لتوفير تقنيات التعليم، فإنه تتوفر له إمكانية تحقيق أهداف المنهاج مع الاقتصاد في الوقت والكلفة والجهد والمساحة أحياناً. هذا كله من شأنه أن يسهل مهمة المعلم في توصيل المعرفة وييسر مهمة طلبته في اكتساب المعرفة، وذلك من خلال تبسيط المعرفة أو المهارة مع إمكانية متابعة جزئيات المعرفة وعناصرها من قبل الطلبة أفراداً أو جماعات. هذا كله بدوره أن يُحسن من عملية التعليم والتعلم، لأن الطلبة عندما يشاهدون مادة فلميه عن مهارة التطريز والخياطة يستطيعون مشاهدة أي جزئية من جزئيات المهارة مراراً وتكراراً (أي أنه يكون لدى المتعلم عدد لا محدود من محاولات مشاهدة كل جزئية من جزئيات المهارة)، والحالة هذه تجعل الطلبة أكثر قدرة على أداء المهارات، وأكثر إيجابية في التعامل معها، وهذا كله من بين ما تسعى لتحقيقه أهداف التربية المهنية.

كيفية استخدام التقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية

تعتبر التربية المهنية من المواضيع ذات القاعدة الواسعة من المعارف والمهارات، حيث أنها تشتمل على عدة مجالات مهنية منها:

1. مجال الصحة والسلامة العامة.
2. مجال شؤون المنزل والحياة العامة.
3. مجال المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة.
4. مجال الزراعة والبيئة.
5. مجال الاقتصاد والتكنولوجيا.
6. مجال الفندقة والسياحة.

وبالتالي فإن طرائق التدريس التي ستناسب المحتوى المعرفي لمجال الصحة والسلامة العامة، ليست بالضرورة أن تناسب المحتوى المعرفي لمجال المهارات الهندسية والصيانة الخفيفة، أو أي من غيرها من لمجالات الأخرى. حتى أن المجال الواحد أحياناً يتفرع إلى عدة مستويًات وفروع. بالإضافة إلى أن الأساليب والوسائل التقنية التي تناسب طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصف الأول-الصف الرابع) قد لا تصلح أو قد لا تكون مناسبة، مثلاً، لطلبة الحلقة الثالثة من التعليم الأساسي (الصف الثامن إلى الصف العاشر).

وفي تدريس التربية المهنية يمكن توظيف الكثير من تقنيات التعليم، ولكن أكثرها أهمية تلك التي تهتم بالعمل المحسوس المباشر (الخبرات الحسية المباشرة). فمادة التربية المهنية هي مجموعة من المهارات التي لا يمكن إتقانها بشكلٍ واقعي إلا من خلال الخبرة الحسية المباشرة من قبل الطلبة أنفسهم.

فعندما نأخذ موضوع النجارة، مثلاً، لا يستطيع الطالب أن يقص قطعة خشب بالمنشار من خلال المعرفة النظرية فقط. فالطالب بحاجة لمعرفة كيف يمسك المنشار وكيف يثبت قطعة الخشب، إذا لا بد من أن يمارس الطالب بنفسه المهارة نفسها مراراً حتى يتقنها، وهكذا حتى تتدرب حواسه على تلك المهارة وجزئياتها، فلا بد من الخبرة الحسية المباشرة.

وعندما نؤكد دور الخبرة الحسية المباشرة في اكتساب المعرفة فإننا لا ننكر أهمية ودور المعرفة النظرية. علاوة على ذلك فإن أساليب تدريس التربية المهنية، وكما لحظنا في الفصل الخاص بأساليب تدريس التربية المهنية، تنحو، بل تؤكد على، منحى التعلم الذاتي ليصبح واقعاً ملموساً يمارس من قبل الطلبة ويوجه من قبل المعلم. وهنا يمكن أن يتجلى دور تقنيات التعليم ووسائلها التكنولوجية، بحيث

تأخذ دورها في تعزيز تدريس التربية المهنية، خاصة بعد أن أدخلت الكثير من التقنيات في مجال التعليم؛ مثل المواد الفلمية المتلفزة، والحاسوب وبرمجياته، بالإضافة إلى أهمية توظيف الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، بما تحتويه من كم هائل من المعرفة والبرامج التعليمية.

أمثلة على استخدام تقنيات وتكنولوجيا التعليم في تدريس التربية المهنية

يمكن أن نوضح في الآتي، وبشيء من التفصيل بعضاً من الأمثلة على تقنيات التعليم ووسائلها التعليمية والتكنولوجية، والتي يمكن استخدامها في تدريس التربية المهنية. وهذين المثالين، لا حصراً عليهما، هما السبورة والبرامج التلفزية أو المواد الفلمية:

(أولاً): السبورة (عمدة الوسائل التعليمية):

ذكرنا سالفاً أنه لابد من الاهتمام ببعدي المعرفة (النظري والتطبيقي)، وقد تكون السبورة هي الوسيلة الأكثر استخداماً في توصيل المعرفة النظرية إلى الطلبة، والتي لا يكاد يخلو منها أي مكان صفي، ولذلك تسمى السبورة (عمدة الوسائل التعليمية). وتعتبر السبورة وسيلة بصرية بالغة القيمة للتلاميذ وتشكل أيضاً أحد العوامل التي تخلق روح الوحدة في الصف. فقد يكون المعلم متمكناً وبارعاً في مهاراته التدريسية، ولكنه قد يفشل في إكساب طلبته المعرفة بالشكل المطلوب إذا فشل في استخدام السبورة في التدريس بطريقة صحيحة. فينبغي على المعلم الذي يريد أن يقدم الأفكار والمعارف بشكل منظم، ويرتبها وفق تسلسل منطقي لبناء موضوع الدرس، ينبغي أن يكون لديه القدرة على أن يعكس ذلك من خلال ما يكتبه أو يخططه أو يرسمه على السبورة.

فإذا ما كان هدف معلم التربية المهنية إكساب الطلبة مهارة التوصيل على التوالي أو التوازي لدارة كهربائية، فلا بد بداية من إعطاء الأساس النظري لهذه المعرفة. ويمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام السبورة ليرسم عليها دارة كهربائية توضح كيفية التوصيل على التوازي أو على التوالي، ويكتب على السبورة المواد الخام اللازم توافرها لتطبيق هذه المهارة وخطوات إجراء هذا التمرين، ويشاهد ذلك الطلبة ويتابعوه. ويمكن تعزيز جودة هذه الوسيلة باستخدام الأقلام الملونة التي يمكن توظيفها لتوضيح بعض التفاصيل الدقيقة في المهارة. كذلك يمكن أن يكون استخدام

السبورة، كوسيلة تعليمية، مسانداً لوسيلة أو تقنية تعليمية أخرى، أو أن تشكل المعلومات التي تكتب عليه أساساً لمهارة أدائية سيطلب من الطلبة تطبيقها والاسترشاد بما هو مكتوب على السبورة. وهنا نكرس ما جاء في تعريف أحدهم لتكنولوجيا التعليم على أنه " العلم الذي يهتم بتحسين الأداء والممارسة والصياغة أثناء التطبيق العملي" (الكلوب، 1999).

مقترحات لزيادة فاعلية وكفاية توظيف السبورة كوسيلة تعليمية

ينبغي على معلم التربية المهنية أن يتنبه إلى العديد من المقترحات، والتي من شأنها أن تسهم في تفعيل الوظيفة/الوظائف التي يمكن أن تؤديها السبورة، والأهداف التي يمكن أن تتحقق من استخدامها كوسيلة تعليمية، ومنها المقترحات الآتية:

1. ينبغي على المعلم عند تحضيره لدروس التربية المهنية اليومية أن يحدد فيما إذا كانت طبيعة موضوع الدرس ستساعده في العرض البصري على السبورة أم أنها تحتاج وسائل تعليمية أخرى. آخذين بعين الاعتبار أن التخطيط السليم يكون فعالاً عندما تكون التوقعات صحيحة.
2. ينبغي على المعلم أن يعمل على تكييف أسلوب عرضه على السبورة إلى مستوى "اللغة البصرية " التي يفهمها الطلبة، مع مراعاة أهمية تغيير مستوى " اللغة البصرية" بتغير الفئة العمرية التي يتعامل معها، كما أن الخبرة البيئية للمتعلمين تختلف باختلاف المستوى العُمري لهم.
3. ينبغي التنويع في توظيف السبورة، بحيث لا ينحصر استخدامها على المعلم نفسه، بل يمكن إشراك الطلبة في العمل على السبورة، مما قد يزيد من إثارة اهتمام المتعلمين وتفادي إرهاقهم العقلي والجسمي. فقد يطلب المعلم من أحد الطلبة استخدام السبورة في رسم مثلاً، مسقطاً جانبياً أو رأسياً لأحد الأشكال الهندسية. وفي حالة أخطأ الطالب في حل المسألة أم التمرين، فإنه من المفيد أن يترك الطالب ليكتشف الخطأ الذي وقع فيه، ولكن هذا لا يعني أن يتنحى المعلم عن مسؤوليته، بل ينبغي أن يتابع ما ينفذه الطالب على السبورة خطوة بخطوة حتى لا يترك المتعلم يواصل الخطأ في حالة وقع فيه. ويمكن أن يفسح المجال أمام بقية الطلبة لمساعدة زميلهم في تحديد الخطأ الذي وقع فيه.

4. ينبغي على المعلم، عند استعماله للسبورة، أن يدرك أن أهمية توظيف السبورة كوسيلة تعليمية تكمن في مدى الكفاية في توظيفها كصحيفة للرسم والكتابة، يرسم أو يكتب عليها المعلم بعض الرسومات والكلمات المهمة وغيرها لفترة وجيزة، ثم يمحوها عندما لا تبقى حاجة إليها، أو توظيفها كلوحة للعرض تتضمن رسوماً أو أشكالاً معينة مرسومة بشكل واضح ودقيق وبشكل منظم ومرتب وجذاب للطلبة، لأن دوام هذه الموضوعاتٌ قد يُستمر طيلة الموقف التعليمي. حيث أن النتيجة الطبيعية للفوضوية في الكتابة على السبورة هو عدم اهتمام ومتابعة الطلبة لما يكتبه أو يعرضه المعلم.

5. ينبغي على المعلم، في حالة العروض العملية التي يقدمها بنفسه، في حصص التربية المهنية، أن يستغل السبورة استغلالاً أمثل، بحيث يلخص عليها نتائج التمرين العملي الذي عرضه لطلبته، والنقاط الرئيسة التي ينبغي أن يتنبه لها الطلبة عندما يطلب منهم تنفيذ التمرين بأنفسهم. حيث أن التوثيق الكتابي على السبورة أكثر فاعلية من الحديث الشفهي لوحده، مما يساعد في ترسيخ المعرفة في أذهان الطلبة.

6. ينبغي على المعلم أن ينوع في ألوان الأقلام/الطباشير التي يستخدمها بشكل دائم ومستمر. حيث يستطيع المعلم أن يرسم الأشكال ويحددها، ويبرز النقاط المهمة من خلال استخدام الأقلام/الطباشير الملونة. مما سيزيد من شد انتباه الطلبة إلى النقاط المهمة في موضوعٍ ما أو تحديد مراحل معينة من تمرين عملي محدد.

7. ينبغي على المعلم أن يدرك أنه يمكن توظيف بعض الوسائل التعليمية الأخرى بجانب السبورة، وفي هذه الحالة، عليه أن يقدم الوسيلة في الوقت والموقع المناسب من الدرس.

ثورة السبورة التفاعلية الذكية Smart Interactive Board

تناولنا في العنوان السابق السبورة التقليدية، ذات الانتشار الواسع في معظم الغرف الصفية على مدى هذه البسيطة. ولما كانت السبورة، على مر العصور والأزمنة، هي وسيلة وأداة هامة لنقل المعلومات من المعلم إلى الطالب، فقد كانت مجالاً للتطوير، حيث استطاع الخبراء، وفي العقد الأخير من القرن الماضي، ومع

تطور التكنولوجيا وبخاصة تكنولوجيا التعليم والتعلم، بتصميم السبورة التفاعلية الذكية. حيث، وفي عام 1987، عمل كل من ديفيد مارتن ونانسي نولتون، وفي إحدى الشركات الكبرى الرائدة في تكنولوجيا التعليم في كندا والولايات المتحدة الأمريكية، على تطوير ما عرف فيما بعد بالسبورة الذكية، والتي تعتبر من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم. ثم جاء الإنتاج الفعلي للسبورة الذكية، من قبل شركة سمارت، في عام 1991. وعلى الرغم من مرور العقد الأول من الألفية الثالثة إلا أننا نلاحظ أن هذا الشكل للسبورة لا زال محدود الانتشار في المدارس، وبخاصة في المنطقة العربية (الموسوعة الانجليزية، 2009؛ ملتقى التربية والتعليم،2009).

ماهية السبورة التفاعلية الذكية

يُقصد بالسبورة الذكية، ذلك الشكل من السبورة التي يمكن الكتابة عليها بشكل الكتروني، كما يمكن التفاعل معها وإظهار تطبيقات حاسوبية عليها والتفاعل معها باللمس أو بالقلم الخاص أو بأدوات التأشير المختلفة. وهي نوع خاص من اللوحات أو السبورات البيضاء الحساسة التفاعلية التي يتم التعامل معها باللمس0 بحيث تكون موصولة بالحاسوب، ويتم استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوعة، ويمكن استخدامها في الصف الدراسي. والسبورة الذكية في واقع الأمر هي عبارة عن شاشة الكترونية، وتتميز عن السبورة التقليدية بأنها تمكن المعلم من الآتي:

1. تخزين ما يكتبه عليها، وتمكنه من استرجاع تلك المادة بأكثر من شكل وبأكثر من طريقة. وكذلك إمكانية طباعة ما تم كتابته على السبورة وتوزيع على المتعلمين إن لزم الأمر، وبخاصة طباعة الأشكال والرسومات التي يصعب على الطلبة رسمها بشكل يحقق الغرض التربوي المراد منها.
2. استخدامها كوسيلة شاملة لكل ما يحتاجه المعلم، حيث أنها توفر للمعلم أكبر كم ممكن من الوسائل والأدوات والصور والأفلام. وبالتالي فإنه بإمكان معلم التربية المهنية أن يستخدم العدد والأدوات التي قد لا تتوفر في المدرسة من خلال نماذج لها توفرها السبورة الذكية من خلال تخزينها أو من خلال الانترنت.

3. إفساح المجال للتواصل من خلال الانترنت أو إرسال ما تم شرحه للآخرين عن طريق البريد الإلكتروني. وبإمكان المعلم تصفح بعض برامج الانترنت ذات الصلة بموضوع الدرس بكل حرية وبشكل مباشر، مما قد يسهم في إثراء المادة المعرفية التي تقدم للمتعلمين. وهذا بدوره سيسهم في استثارة اهتمام المتعلمين وجذبهم أكثر لعملية التعلم، وتعزيز اتجاهاتهم الايجابية نحو مضامين التربية المهنية.

4. توفير الفرصة للاتصال المرئي، فمثلاً، وفي حالة رغب المعلم أن يشاركه الموقف التعليمي زميلٌ آخر في مدرسة أخرى، يتم تركيب كاميرا مع الكمبيوتر على السبورة الذكية، وبتوظيف تقنية الـ (Video Conference) أي الاتصال المرئي، يستطيع المعلم إدخال شخص/ أشخاص آخرين على الموقف التعليمي ويستطيع الطلبة مشاهدة ذلك من خلال السبورة الذكية ويستطيعوا التفاعل مع الطرف الأخر بكل يسر وسهولة. مما سيجعل عملية التعليم والتعلم مشوقة وجذابة، وقد يسهم في بقاء أثر التعلم لفترة أطول، وهذا بدوره سيؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم وبالتالي قد يسهم في تطوير الاتجاهات الايجابية نحو التربية المهنية وتعليمها من قبل المعلم وتعلم معارفها من قبل الطلبة (الموسوعة الانجليزية، 2009؛ ملتقى التربية والتعليم،2009).

(ثانياً): البرامج التلفزيونية أو المواد الفلمية:

أكدت الكثير من المؤتمرات التربوية في الوطن العربي على أهمية توظيف التقنيات الحديثة لزيادة ربط النظريات بالواقع العملي الملموس، والإسهام في تكامل بناء شخصية الطالب من خلال إتاحة الفرصة أمامه للتعلم الذاتي والاعتماد على نفسه.

ففي الأردن مثلا جاءت التوصية الثامنة من توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، الذي عقد في أيلول 1987، لتؤكد على أهمية التقنيات التربوية. ففي الفقرة(ج) من هذه التوصية جاء تعبير "التوسع في إعداد البرامج الإذاعيْة والتلفزيونية التعليمية وتطويرها، وفي الفقرة (د) من نفس التوصية ورد تعبير "زيادة الوقت المخصص لتسجيل البرامج وبثها من مؤسسة الإذاعة والتلفزيون.

تسعى أهداف التربية المهنية إلى إكساب الطالب مهارات عملية لها مساس مباشر بحياته العملية/اليومية، وتسعى كذلك إلى تنمية وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملون بها. وعندما نذكر هذه الأهداف فيجب أن لا تحيد أهداف البرامج التلفزيونية التربوية أو المواد الفلمية عن دعم تحقيق هذه الأهداف، بل يجب أن تعمل على توفير كل ما من شأنه تحقيق هذه الأهداف.

إذن أهداف البرامج التفلزيونية أو المواد الفلمية التي تُعد لأغراض تدريس التربية المهنية يجب أن توجه لتحقيق أهداف منهاج التربية المهنية، وبخاصة تلك التي تتعلق بكل من: الطالب، المعلم، المنهاج، ومعالجة مشكلات التعليم. ومن الأمثلة على هذه الأهداف الآتي:

فيما يتعلق بالطالب

1) تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المهن والعاملين بها.
2) إكساب الطالب مهارات عملية ذات مساس بحياة الطالب اليومية.
3) إكساب الطالب القدرة على التعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة وتقدير أهميتها في الحياة المعاصرة.

فيما يتعلق بالمعلم

1) مساعدة المعلم في توصيل المهارات والمعارف المهنية بأكثر من طريقة تعليمية من خلال توظيف التقنيات.
2) إفساح المجال أمام المعلم للتعامل مع التقنيات ومواكبة التطور فيها وفي الوسائل التكنولوجية الحديثة.
3) مساعدة المعلم على تحقيق أهداف منهاج التربية المهنية التي، غالباً، لا تتوفر متطلبات تحقيقها في مرافق جميع المدارس.

فيما يتعلق بالمنهاج

1) تدعيم المنهاج والكتاب المدرسي بمواد تعليمية تكون رافداً لهما، وقد تكون أكثر تشويقاً للطالب.
2) توضيح المادة التعليمية التي يحتويها المنهاج بشكل أفضل وأكثر واقعية مما هو موضح في الكتاب المدرسي الموجود بين يدي الطالب.

3) إفساح المجال أمام إمكانية تنفيذ وتقييم المنهاج بطرقٍ أكثر مواكبة لمتطلبات العصر.

فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية

قد تكون الأهداف هنا ذات صلة بجميع الأهداف سالفة الذكر، ومنها:

1) مساعدة المدارس ذات الظروف الاستثنائية، خاصة تلك الموجودة في المناطق النائية والتي لا تتوافر فيها الكثير من متطلبات تدريس التربية المهنية، في توفير بدائل قد تسعف في التخفيف من مشكلة قلة الإمكانات.

2) توفير الفرصة لعرض مشاهد لأنشطة مهنية قد يصعب توفيرها، أو القيام بها في الكثير من المدارس حتى تلك التي يتوافر فيها الحد الأدنى من مستلزمات تطبيق التربية المهنية. مثل الأنشطة المهنية التي تستلزم إجراءات الأمن والسلامة العامة التي يصعب توفيرها في المدارس، أو أنها تحتاج إلى متخصص لتنفيذ المهارة...الخ.

3) توفير الفرصة أمام الطلبة، وقد يكون للمعلم، لمشاهدة بعض الأجهزة أو الأدوات التي يصعب توفيرها في المدارس الأساسية، ويمكن عرض كيفية عمل أو استخدام مثل هذه الأدوات أو الأجهزة (قوجق وفركوح، 1993).

كيف يمكن أن ننتج برنامجا تلفزيونياً أو مادة فلمية في التربية المهنية؟

عند التفكير في إعداد برنامج تلفزيوني أو مادة فلميه عن موضوع من موضوعات التربية المهنية ينبغي مراعاة مجموعة من العوامل من أهمها الآتي:

1) تحديد الأهداف التعليمية المنوي تحقيقها، بحيث تكون من صلب المادة المنهجية والواردة في الكتاب الموجود بين يدي الطالب.

2) تحديد الفئة العمرية المستهدفة، وخصائصها العمرية والعقلية (الخصائص النمائية)، وبالتالي تحديد حاجات المتعلمين لضمان استخدام أكثر فاعلية وكفاية للبرنامج المنوي إعداده.

3) إعداد النص الذي سيستخدم في البرنامج أو المادة الفلمية، سواءً كتعليق أو ما سيقوله من سينفذ المهارة.

4) تحديد الوقت الذي سيحتاجه إنتاج البرنامج أو المادة الفلمية، بالإضافة إلى الكلفة التقديرية. أي جعل عملية التعليم وإعداد التقنيات وبرامجها عملية

اقتصادية، وبخاصة فيما يتصل بعاملي الوقت والكلفة، وهذا يعني الاهتمام بفاعلية التقنيات وبرامجها.

مراحل أساسية في إعداد البرامج التلفزيونية في التربية المهنية

تُعتبر المراحل الآتية مراحل أساسية في إعداد أي برنامج تلفزيوني في التربية المهنية، وهي:

1) وضع الخطوط العريضة للبرنامج، بناءً على أهداف ذات صلة بالمنهاج ومحتواه التعليمي. وقد يتم ذلك من قبل متخصص (معلم التربية المهنية أو مشرف التربية المهنية أو عضو الفريق الوطني لتأليف منهاج وكتب التربية المهنية). بحيث يتم تحليل المادة التعليمية، التي سيتم تناولها في البرنامج، إلى عناصرها الأولية وتحديد النقاط الرئيسة التي سيتم التطرق لها في سياق البرنامج.

2) مناقشة النص مع فريق العمل الفني من مصممي ديكور ورسومات وتصوير وممنتجين، وإجراء مجموعة من المحاولات للتسجيل ومحاولة التقويم المبدئي لكل الجزئيات للتمهيد للبدء بالتسجيل النهائي.

3) يجب أن نلاحظ بأنه وفي مبحث التربية المهنية غالباً ما تأخذ البرامج التلفزيونية الطابع العملي/التطبيقي/الأدائي.

4) التنفيذ، حيث أن أسلوب التسجيل سيعتمد على طبيعة النشاط المهني المنوي التسجيل عنه. فمثلاً، لتسجيل برنامج يتعلق بأنشطة المجال الصناعي قد يكون التسجيل مبدئياً في موقع العمل مع شرح كيفية عمل الأجهزة والأدوات المستخدمة. أو قد يكون من خلال التعليق مثلاً على رسومات معدة مسبقاً في مجال الرسم الصناعي وتوضح دلالات الرموز المختلفة.

أما في مجال الصحة والسلامة العامة، مثلاً، فيمكن تسجيل برنامجاً تلفزيونياً من خلال تصوير عملية تمثيل لموقف معين (كأن نقول إسعاف الصدمة الكهربائية) من خلال تقمص الشخصيات، وهكذا. ويتم تعزيز ذلك ببعض المقابلات مع المعنيين بمثل هذا الموضوع، وقد يرافق ذلك كله عرض بعض الرسومات والإحصائيات المعدة مسبقاً.

فيما يلي سنستعرض بشيءٍ من التفصيل خطوات إعداد برنامج تلفزيوني في التربية المهنية، والتي ستشتمل على الخطوات الآتية:

1) تخطيط البرنامج.

2) بناء البرنامج.

3) كتابة النص.

4) الاستعداد للتصوير.

5) تنفيذ التصوير.

6) المونتاج. (كوجك وفركوح، 1993)

مثال:

يبين المثال الآتي كيفية إعداد برنامج تلفزيوني من مبحث التربية المهنية للصف الأول الأساسي، وفق المنهاج الأردني.

أسم البرنامج:

"المشي على الرصيف وعبور الشارع"

مراحل إعداد البرنامج:

أولاً: التخطيط

يكون تحديد الهدف العام للبرنامج هو الركن الأساس في هذه الخطوة.

الهدف العام للبرنامج:

"يهدف البرنامج إلى تعليم الطلبة أهمية الالتزام بقواعد المرور وآدابه"

الأهداف الخاصة بالبرنامج:

ينبثق عن الهدف العام أعلاه مجموعة من الأهداف الخاصة، لذا يتوقع من الطالب بعد مشاهدة هذا البرنامج أن يتنبه إلى مجموعة من النقاط التعليمية/السلوكية، والتي سيركز عليها البرنامج، وتتلخص هذه النقاط في الآتي من الأهداف الخاصة:

1) التعرف على كيفية التنبه للسيارات العابرة.
2) مراعاة الالتزام بالرصيف أثناء المشي لتسهيل عبور السيارات.
3) المحافظة على عبور الشارع من الأماكن المخصصة والآمنة.

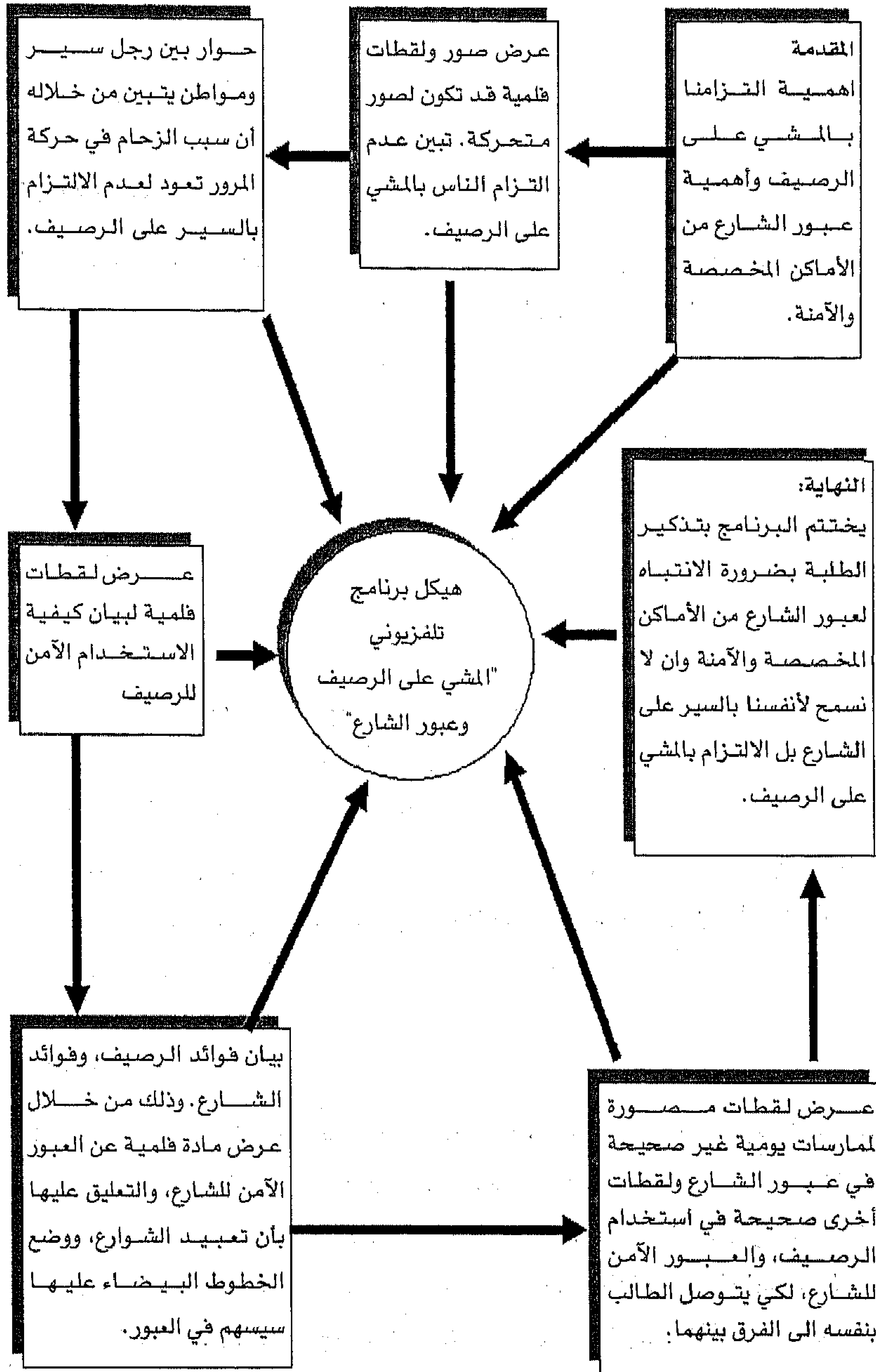
الشكل العام للبرنامج:

وهو جزء من التخطيط لأنه يبنى على تصور مسبق لما سيكون عليه البرنامج. فيتم وضع تصور لكيفية عرض البرنامج. بالنسبة لهذا المثال، فسيتم عرض البرنامج باستخدام فقرات متنوعة منها على سبيل المثال:

1) حوار بين صبي ورجل المرور. ويكون فحوى هذا الحوار أسباب حوادث الدهس، وكيف أن العبور الآمن للطريق سيقلل من خطورة ظاهرة الدهس.
2) يتخلل هذا الحوار لقطات أو مشاهد فلميه لحوادث دهس ممثلة أو رسوم متحركة يكون أسبابها العبور غير الآمن للشارع أو عدم التزام المشي على الرصيف.
3) في المقابل ومباشرة يتم عرض لقطات تمثل الطريقة الآمنة في عبور الشارع، وكيف أن الالتزام بالمشي على الرصيف سيسهل عبور السيارات على الشارع دون إرباك لعملية المرور أو إزعاج للمارة.
4) لقطات لصورة شارع رئيس تقطعه خطوط بيضاء، للتعرف على الهدف من وجود هذه الخطوط في الشارع وعلاقتها بالعبور الآمن للشارع والتقليل من حوادث الدهس.

ثانياً: البناء

وهي مرحلة جمع المادة العلمية المتعلقة بموضوع البرنامج. ويكون عصب هذه المادة هو محتوى المادة العلمية الواردة في الكتاب المنهجي. وفي المثال الحالي يمكن الاستعانة ببعض النشرات والإحصاءات الصادرة عن دائرة السير وحوادث الطرق. وتُجمع كل هذه المواد، بالإضافة إلى تحديد بعض اللقطات الفلمية التي يمكن الاستعانة بها وتوظيفها لعرضها أو الاستشهاد بها في الوقت الملائم. وعندها يصبح هيكل البرنامج على النحو الوارد في الصفحة الآتية:


المقدمة
اهميـة التـزامنا بـالمـشـي عـلـى الرصيـف وأهميـة عـبـور الشـارع من الأمـاكن المخـصصـة والآمنة.
عرض صور ولقطات فلمية قد تكون لصور متحركة. تبين عدم التـزام الناس بالمشي على الرصيف.
حـوار بين رجل سـيـر ومـواطن يتـبين من خـلاله أن سبب الزحام في حـركة المرور تعـود لعـدم الالتـزام بالسـيـر على الرصـيف.
عـرض لقطـات فلميـة لبيان كيفيـة الاسـتخـدام الآمن للرصيف
هيكل برنامج تلفزيوني "المشي على الرصيف وعبور الشارع"
النهاية:
يختتم البرنامج بتـذكيـر الطلبـة بضـرورة الانتبـاه لعبـور الشارع من الأمـاكن المخـصـصـة والآمنة وان لا نسمح لأنفسنا بالسير على الشارع بل الالتـزام بالمشي على الرصيف.
بيان فـوائد الرصيف، وفوائد الشـارع. وذلك من خـلال عـرض مـادة فلميـة عن العبـور الآمن للشارع، والتعليق عليها بأن تعبيـد الشـوارع، ووضع الخطوط البـيـضـاء عليـهـا سيسهم في العبور.
عـرض لقطـات مـصـورة لممارسات يومية غير صحيحة في عـبـور الشـارع ولقطات أخرى صحيحة في أستخدام الرصـيف، والعـبـور الآمن للشارع، لكي يتـوصل الطالب بنفسه الى الفرق بينهما.

ثالثاً: كتابة النص

إن إعداد هيكل البرنامج يشكل الأساس لكتابة النص. وهنا يجب أن لا ننسى أننا نتحدث عن نص الكاميرا والذي يتضمن ثلاثة محاور رئيسة، هي على النحو الآتي:

1) الصوت.
2) الصورة.
3) وصف اللقطة.

فعلى سبيل المثال ولإعداد درس "المشي على الرصيف وعبور الشارع"، ولنأخذ اللقطة الأولى:

الصوت	الصورة	وصف اللقطة
أعزائي الطلبة أهلاً وسهلاً بكم في برنامجنا الذي سنتناول فيه قضية هامة في حياتنا اليومية، هي "المشي على الرصيف وعبور الشارع".	مقدم البرنامج	اللقطة الأولى في الأستوديو أو في مكان عام تكون فيه الخلفية: شارع عام برصيف منظم. (لقطة متوسطة القرب)

وقياساً على هذه اللقطة (الأولى) يمكن القياس بالنسبة لبقية النص (نص الكاميرا).

رابعاً: الاستعداد للتصوير

بعدما نكون قد حددنا نص الكاميرا وطبيعة الصور والمؤثرات الصوتية لا بد لنا، واستعداداً للتصوير/التنفيذ، من وضع جدول يبين احتياجات البرنامج، بالإضافة الكوادر البشرية والتكلفة، من لقطات داخلية (داخل الأستوديو) وخارجية. أضف إلى ذلك اللقطات الفلمية والصور المتحركة التي ستوظف لتحقيق أهداف البرنامج.

ويتم ذلك من خلال تحديد الآتي:

1) المشاهد التي سيتم تصويرها داخل الأستوديو.

2) المشاهد التي سيتم تصويرها خارج الأستوديو.

3) المكان الذي سيتم في تصوير اللقطات الخارجية.

وبنفس القدر من الأهمية يجب أن يُعد جدول زمني يحدد العمر الزمني لكل فعالية سواءٍ داخل الأستوديو أو خارجه. وهنا ينبغي التمييز بين الجدول الزمني للبرنامج والجدول الزمني للتصوير. فقد تكون مدة البرنامج الذي سيسجل للبث التلفزيوني نصف ساعة، لكن ما سيحتاجه هذا البرنامج من وقت، بين التخطيط والبناء وكتابة النص والاستعداد والتصوير والمونتاج، قد يصل أحيانا إلى أيام (كوجك وفركوح، 1993).

خامساً: التصوير

بعدما نكون قد حددنا نص الكاميرا واحتياجات البرنامج من اللقطات الداخلية والخارجية وبعد تحديد المدة الزمنية اللازمة للتصوير ننتقل إلى خطوة هامة في إعداد البرنامج التلفزيوني وهي التصوير. وهنا لا بد من التذكير بأنه لا يمكن أن نبدأ دون توفر العنصر البشري الكفؤ المؤهل وبنفس الدرجة من الأهمية توفر التجهيزات اللازمة.

يتم البدء بعملية التصوير بالاعتماد على العناصر الآتية:

1) الجدول الزمني لتصوير المشاهد والذي تم تحديده في مرحلة الاستعداد للتصوير.

2) تحديد موضوع اللقطات ونوعها وتسلسلها وارقامها.

3) تحديد مكان التصوير وزمنه ومدته.

سادساً: المونتاج

يوفر المونتاج إمكانات فنية قد لا يستطيع القائمون على البرنامج القيام بها أثناء التصوير أو قد تحتاج من الوقت والجهد.

من الأمثلة على ذلك الآتي:

1) تساعد عملية المنتجة على إدخال تغيرات قد تحتاجها عند القطع أو الانتقال في الزمان والمكان.

2) تسمح عملية المونتاج بحذف بعض اللقطات غير المرغوب فيها.

3) تساعد عملية المونتاج في التغلب على المشكلات أو الأخطاء التي تحدث أثناء التصوير.

4) تسمح عملية المونتاج بتسجيل الصوت بعد إجراء عملية التصوير. (كوجك وفركوح، 1993).

الخلاصة

نستخلص مما سبق أن تقنيات التعليم ذات أهمية بالغة في تطوير العملية التعليمية التعلمية، وفي تبسيط المعرفة بشقيها النظري والعملي. وعليه فإن من الواجب التأكيد على أهمية أن يُعتبر استخدام تقنيات التعليم محوراً هاماً في تدريس التربية المهنية، بل إلى أبعد من ذلك بأن تعتبر كفاية القدرة على التعامل مع التقنيات إحدى الكفايات الأساسية في برامج إعداد وتأهيل معلم التربية المهنية. أضف إلى ذلك فإن الإدارة التربوية مطالبة بالحرص على الاستثمار المفيد لهذه التقنيات والتوسع في استخدامها لما لها من دورٍ تربوي في ربط المعرفة النظرية بالمعرفة التطبيقية.

ولعله من المفيد الإشارة إلى أن العصر الحديث شهد استخدام آليات الاتصال الحديثة في عملية التعليم والتعلم، وبخاصة توظيف الحاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة وبرامج إلكترونية، أسهمت وتسهم جميعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. إلا أن المجال هنا لم يسمح بالاستفاضة أو الإسهاب لكوننا نتقدم من خلال هذا الكتاب بأساسيات حول استخدام تقنيات التعليم في تدريس التربية المهنية، وليس من شأن هذا الكتاب التوسع في تناوله لهذا الموضوع، لذا يُكتفي بما تم تناوله عسى أن ينتفع معلم التربية المهنية بما تم تقديمه في توسيع مداركه حول آليات توظيف بعض معطيات تكنولوجيا التعليم وتقنياته في تدريس التربية المهنية. وينبغي أن يكون هذا الاهتمام

مستنداً إلى ركيزة أساس وهي أن مدى تقدم النظم التعليمية في وقتنا الحاضر يقاس بمدى قدرة هذه الأنظمة على مواكبة الثورة العلمية والمعرفية والتقنية المعاصرة. ولن يرسخ هذا الاهتمام إلا بوجود الرغبة الأكيدة والالتزام الذاتي لدى من يمتلكون مفاتيح العلم والمعرفة والتقنية؛ وهم المعلمون. وبمقدار هذا الاهتمام ينمو المعلم مهنياً وينعكس هذا النمو، بكل عناصره ومكوناته، على طبيعة النمو المعرفي والسلوكي لدى المتعلمين، وهم محور العملية التعليمية التعلمية.

وأخيراً يستخلص، مما تم تناوله في هذا الفصل، بأن توظيف التكنولوجيا الحديثة وتقنيات التعليم في تدريس التربية المهنية سيسهم في النهج المرغوب به في تدريس التربية المهنية وهو الإقلال من التركيز على الجوانب النظرية وإعطاء الوزن الحقيقي للمهارات العلمية العملية والجوانب التطبيقية الحياتية ذات المساس بحياة الطالب اليومية.

المراجع

- المراجع العربية.
- المراجع الانجليزية.

المراجع العربية

- إبراهيم، خير، (1987)، تطور مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفاهيم، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (7) 1، ص 87-78.
- إبراهيم، عماد صالح (2009) بناء الورقة الامتحانية في التربية الإسلامية. الرياض.

As retrieved in 8-4-2009 from : http://www.minshawi.com

- ابن خلدون (1970) مقدمة ابن خلدون. بيروت: مكتبة لبنان.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (1970). لسان العرب المحيط (الطبعة الثانية). بيروت: دار لسان العرب.
- أبو الشيخ، مصطفى: والعناتي، محمد (1995) طرائق وأساليب التدريس الفعال في التربية المهنية. الأردن، وزارة التربية والتعليم-المديرية العامة للتعليم والتدريب والإشراف التربوي: الحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية 27/5-1/6/1995.
- أبو الشيخ، مصطفى: والوهر، محمود (1991) المنحى العملي في التعليم وتوظيف المعرفة في الحياة. الأردن، وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتعليم والتدريب والإشراف التربوي، مذكرة معدة لبرنامج العملية التدريبية وتطبيقاتها العملية.
- أبو سل، محمد عبد الكريم (1990) التربية والثقافة المهنية وموقعها في المنهاج التربوي الإسلامي. الأردن، عمان- بحوث المؤتمر التربوي،، ص 430-455.
- أبو سل، محمد عبد الكريم (1998) مدخل إلى التربية المهنية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو شعيرة، خالد محمد عبد الفتاح (2000) التربية المهنية في الفكر التربوي الإسلامي وعلاقتها بالفكر التربوي الحديث.الأردن، الجامعة الأردنية: رسالة ماجستير غير منشورة.
- أحمد، فرغلي جاد (1996) التربية المهنية في المنظور الإسلامي. قطر، مجلة التربية: العدد السابع عشر بعد المائة، السنة الخامسة والعشرون- يونيو 1996.
- إخوان الصفا (1957) رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا. الجزأين الأول والثاني. بيروت: دار النشر.
- بدران، يونس (2002) التجربة السورية في تدريس التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي. الأردن، جامعة القدس المفتوحة-مكتب عمان بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني: ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الدراسية العربية في تطوير منهاج التربية التكنولوجية، التي عقدت في. 27-31/1/2002م.
- البشاري، حسن علي (2000) استخدام الرسول صلى الله عليه وسلم للوسائل التعليمية. قطر، كتاب الأمه: سلسلة دورية تصدر عن وزارة الأوقاف الشؤون الإسلامية، العدد77 السنة العشرون.

- تحسين، يقين (2004). "التربية المعلوماتية والتعلم الفعال"، مجلة رؤية، السنة الثالثة، العدد 28، آذار 2004.
- التل، سعيد وزملاؤه (1994) المرجع في مبادئ التربية. عمان: دار الشروق.
- الجمل، نجاح يعقوب (1988) نحو منهج تربوي معاصر. عمان: دار الشعب.
- حمزة، عمر يوسف(1996) معالم التربية في القرآن والسنة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الحيلة، محمد محمود (2002) مناهج التربية التكنولوجية وطرائق تنفيذها. الأردن، جامعة القدس المفتوحة-مكتب عمان بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني: ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الدراسية العربية في تطوير منهاج التربية التكنولوجية، التي عقدت في. 27-2002/1/31م.
- الحيلة، محمد محمود (1998) التربية المهنية وأساليب تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حوامده، مفيد وزملاؤه (2001) قضايا أردنية معاصرة: التربية والتعليم في الأردن وتحديات المستقبل. عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان، والمؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الحولي، عليان عبدالله (1997) التربية المهنية في الفكر التربوي الإسلامي. الأردن، جامعة اليرموك: بحث قدم في مؤتمر العلوم التربوية بين الأصالة والمعاصرة (17-20/11/1997).
- جرادات، عزت (1995) "كلمة الافتتاح لحلقة العمل الإقليمية لرفع كفاية مشرفي التربية المهنية" 27-5 -1995 وحتى 1-6-1995. عمان: جريدة الرأي الأردنية، العدد (9038)الصفحة العاشرة، 1995-5-28. المؤسسة الصحفية الأردنية.
- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن (1988) الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح.
- رابي، مصطفى: مرعي، خالد: حسين، مسيكة محمد (1995) أثر برامج التدريب المركزية والمحلية على أداء معلم التربية المهنية. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مشرفي التعليم المهني التي عقدت في عمان 29 الى30-4-1995. الأردن: وزارة التربية والتعليم-مديرية التعليم المهني.
- راجحة، عدنان: عودة، عبد الله: فاخوري، عارف: عودة، محمد فضل: مقبل، محمد سعيد: وجبر، عثمان (1991) بناء الاختبارات. الأردن: وزارة التربية والتعليم، مركز التطوير التربوي.
- الرأي الاقتصادي (2001) برامج تدريب للجامعيين العاطلين عن العمل تنفذها مؤسسة التدريب المهني. عمان: صحيفة الرأي الأردنية، العدد(11269) 17تموز.
- الرشدان، عبد الله والجعنيني، نعيم(1999) المدخل إلى التربية والتعليم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الرماني، زيد (2001) مفهوم الإسلام للتنمية. عمان: المؤسسة الصحفية الأردنية، مقالة منشورة في صحيفة الرأي الأردنية، العدد رقم (11372)،2001-9-28.
- رواقة، غازي ضيف الله الشتيوي (1994) نموذج مقترح لهيكل التعليم الثانوي المهني في الأردن. المجلة العربية للتعليم التقني، عمان: عدد خاص لبحوث ودراسات وتقارير " الندوة العالمية عن التعليم التقني والمهني في الوطن العربي للقرن الحادي والعشرين".
- الزغول، جهاد غالب مصطفى (2001) الحرف والصنائع في الأندلس منذ الفتح الإسلامي حتى سقوط غرناطة. الأردن: مركز الأفق للخدمات الجامعية.
- الزهراني، سعود(2006) تطوير استراتيجيات تدريس التاريخ في التعليم العام: مشروع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لدعم استراتيجيات التعلم والتعليم الإليكتروني. سوريا: ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التاريخ في التعليم ما قبل الجامعي والجامعي ،26-24 إبريل 2006م.

As retrieved in 31-3-2009, from: http://dr-saudalzahrani.com/pages.php?pid=113

- زيتون، عايش (1996) أساليب تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد: إبراهيم، عبد الله محمد (2001أ) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. الأردن: دار الشروق.
- سعادة، جودت أحمد (2001ب) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: كتاب الخمسة آلاف هدف. الأردن، دار الشروق للنشر.
- السفاسفة ، محمد إبراهيم (2003) أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي . الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- سلامه، صبحي خميس (1996) التربية المهنية بين التعليم المدرسي والتعليم المهني. الأردن: الانروا/ دائرة التربية والتعليم، معهد التربية:دورات التربية في أثناء الخدمة.
- سلامة، صبحي خميس؛ ونزال، سهيل (1995) أساليب التقويم في التربية المهنية. الأردن: منظمة اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، ورقة عمل مقدمة للحلقة الإقليمية عن رفع كفاية مشرفي التربية المهنية 27أيار-1995/6/1م.
- سلامه، صبحي خميس (1994) تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية المهنية. عمان: الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سلامة، صبحي خميس (2002) تقويم مناهج التربية التكنولوجية. الأردن، جامعة القدس المفتوحة-مكتب عمان بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني: ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الدراسية العربية في تطوير منهاج التربية التكنولوجية، التي عقدت في. 27-2002/1/31م.
- سليمان، سليمان عواد؛ الجمال، أحمد؛ بدوي، أبو بكر؛ الدويبي، عبدالسلام؛ سلامه، صبحي خميس؛ نصرالله، علي؛ وملة، سعيد (2002) الدليل الإرشادي لإدخال وتطوير

التربية التكنولوجية في التعليم العام. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- سياعرة، أحمد وبركات، رائد (2002) تجربة فلسطين في مجال تعليم التكنولوجيا في المدارس. الأردن، جامعة القدس المفتوحة-مكتب عمان بالتعاون مع الاتحاد العربي للتعليم التقني: ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الدراسية العربية في تطوير منهاج التربية التكنولوجية، التي عقدت في. 27-2002/1/31م.
- صبحي، تيسير (2009) التعليم الجامعي:التلقين عدو التفكير.الأردن: صحيفة الرأي اليومية: العدد 14006، 2009-2-14م.
- طعيمة، رشدي أحمد (2000) مرشد الطالب/المعلم في التربية العملية. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية-سلسلة منشورات المركز رقم (80).
- الطراونه، اخليف(1999) مبادئ التربية وأسسها . عمان: مكتبة ابن خلدون.
- الظاهر، زكريا محمد: وتمرجيان، جاكلين: وعبد الهادي، جودت عزت (1991) مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: مكتبة دار الثقافة ودار صفاء للنشر والتوزيع.
- عاشور، أحمد كمال (1978) حصر الاتجاهات العالمية وتجارب الدول المتقدمة في مجال التعليم المهني والفني. دمشق: تقرير مقدم إلى اجتماع مسئولي وخبراء التعليم المهني لدراسة مكانة التعليم التقني والمهني بالنسبة للتعليم العام في البلاد العربية، (9-1 نيسان 1978).
- العبابنة، عبد الله يوسف (1993) "أساليب تدريس عامة". الأردن، جامعة مؤتة، مجموعة محاضرات-غير منشورة- لطلبة الدبلوم العالي في العلوم التربوية.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (1986) التوجيه التربوي والمهني مع دراسة ميدانية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (2000) علم النفس والإنتاج.الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- عبيد، مصطفى: والقوصي، إبراهيم: والبخاري، جواد: وعثمان، محمد: والدباس، اعتدال: ورباط، عصمت (1983) "تطور التعليم المهني في الأردن". عمان: رسالة المعلم، العدد الثالث: المجلد 24. أيلول 1983.
- عليمات، محمد مقبل (1993) أساليب تدريس التربية المهنية. عمان: اربد، دار الملاحي.
- العناتي، محمد (1993) تقويم التدريبات العملية. عمان: مؤسسة التدريب المهني، معهد تدريب المدربين والمشرفين.
- الغزالي، محمد بن محمد أبي حامد (1996) إحياء علوم الدين. تحقيق الشحات الطحان وعبد الله المنشاوي. القاهرة: مكتبة الإيمان.

- فرغلي، جاد أحمد (1996) التربية المهنية في المنظور الإسلامي. قطر: مجلة التربية، العدد 117، السنة الخامسة والعشرين يونيو.
- فضيل، عبد القادر(1993) تجارب واتجاهات الدول العربية في مجال إدخال العمل اليدوي والتربية التكنولوجية في مرحلة التعليم الأساسي. تونس: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- قطامي، يوسف: أبو جابر، ماجد: وقطامي، نايفة (2001) تصميم التدريس. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قمق، هناء علي: وتفاحه، غالب مصطفى (1994) "تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المهني". عمان: مركز التدريب التربوي، برنامج تنمية مديري المدارس وتدريبهم.
- قوجق، فاتنة سليمان: وفركوح، سعاد (1993) دليل كتابة النصوص التلفزيونية في مبحث التربية المهنية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات.
- كالهون، كفري. ترجمة هلال بن محمد العسكري (1992) إدارة عملية تعلم العلوم التجارية.الرياض: مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مجلد 5: العدد1،65-23.
- كشك، وائل (2005). "تكامل المناهج واتصالية المعرفة"، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- الكلوب، بشير عبد الرحيم (1999) التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.
- الكندري لطيفة حسين، وملك بدر محمد(2005) تعليقة أصول التربية(ط2). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- كوجك، كوثر حسين (1997) اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي. القاهرة: عالم الكتب.
- المحيميد، عبد العزيز بن عبد الرحمن (2003) الأسس الإسلامية للتربية المهنية. السعودية: مجلة جامعة الملك سعود، م16، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (1)، 545-485.
- محمد، مصطفى عبد السميع (2007) التعليم واحتياجات سوق العمل: سمات المنهج الداعم لقيم العمل. عَمّان: ورقة عمل مقدمة للمنتدى العربي للتربية والتعليم، 25-24 نيسان 2007.
- مدانات، حيدر(1986) التعليم المهني عبر العصور. مجلة التربية، العدد
- مرعي، توفيق؛ والحيلة , محمد (2004) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المصري، منذر واصف (1993) التعليم المهني: قضايا ونماذج. منظمة العمل العربية: مكتب العمل العربي، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.
- المصري، منذر واصف: وزملاؤه (1994) المرجع في مبادئ التربية. عمان: دار الشروق.

- المصري، منذر (1995) "أهداف التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي". عمان: الحلقة الإقليمية لرفع كفاية مشرفي التربية المهنية 5-27 -1995 وحتى 1-6-1995.
- مقبل، سعيد أحمد عبده وآخرون(2005) معوقات بدء تدريس مادة التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي وإمكانات تجاوزها. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.
- ملتقى التربية والتعليم(2009) السبورة التفاعلية. متوفر على الشبكة العنكبوتية على الموقع:

http://www.moudir.com/vb/showthread.php?t=185061

As retrieved in 21-3-2009

- الملاح، نادر(2009) الإرشاد المهني من خلال "التربية المهنية". البحرين: وزارة العمل، مركز الإرشاد المهني.

As retrieved in 22-1-2009

http://www.mol.gov.bh/MOL/Ar/Career+Guidance/Vocational-Education.htm

- الموسوعة الانجليزية (2009) السبورة الذكية التفاعلية. متوفرة على الشبكة العنكبوتية على الموقع:

http://en.wikipedia.org/wiki/SMART_Board_interactive_whiteboar

As retrieved in 22-1-2009

- النبهان، موسى (2004) أساسيات القياس في العلوم السلوكية. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- النجار، حسن: وإسليّم محمد(2008) معوقات تطبيق منهاج التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. فلسطين: مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص 505 - ص 539.
- ناصر، إبراهيم (1999) مقدمة في التربية. عمان: دار عمار.
- نصر الله، علي: والنبتيتي، خالد (1995) واقع تدريس التربية المهنية في المملكة الأردنية الهاشمية. عمان: وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع منظمة اليونسكو: ورقة عمل مقدمة إلى الحلقة الوطنية للرفع كفاية مشرفي ومعلمي التربية المهنية، من 15-1995/7/20.
- الوالي، موسى (1983) "التربية والثقافة المهنية واقع وتطوير". عمان: رسالة المعلم، العدد الثالث: المجلد 24. أيلول 1983م.
- وزارة التربية والتعليم (1992) منهاج التربية المهنية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي. الأردن، وزارة التربية والتعليم: المديرية العامة للمناهج تقنيات التعليم.
- وزارة التربية والتعليم (1994أ) إحصائيات التعليم في الأردن. الأردن، وزارة التربية والتعليم/ قسم الإحصاء والتخطيط التربوي.

- وزارة التربية والتعليم (1994ب) التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي. الأردن، عمان: ورقة عمل مقدمة إلى لجنة التربية والتعليم، قسم التربية المهنية.
- وزارة التربية والتعليم (2008) الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث التربية المهنية. عمان: المديرية العامة للمناهج.
- يوسف، صبا (2005) الأنشطة الصفية واللاصفية ودورها في تنمية الفرد: تدريب المعلمين ضرورة لتفعيل هذه الأنشطة. دمشقا: جريدة الثورة، يومية سياسية: مؤسسة الوحدة للصحافة والطباعة والنشر(عدد الجمعة) 2005-5-13.
- اليونسكو (1994) دليل إعداد نماذج أولية لتطوير مناهج التعليم التقني والمهني: التكامل بين موضوعات التعليم التقني والمهني والموضوعات الدراسية الأخرى في المناهج. عمان: الندوة التدريبية الإقليمية لتطوير مناهج التعليم التقني والمهني في الدول العربية، من 23-1994/10/27.
- اليونسكو(1995) التعليم ذلك الكنز المكنون. تقرير أعدته اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين، وتم اعتماده في المؤتمر العام للمنظمة عام 1995م.
- اليونسكو (1994) دليل إعداد نماذج أولية لتطوير مناهج التعليم التقني والمهني ج1 :ربط المناهج باحتياجات سوق العمل. عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (يوندباس)، الندوة التدريبية الإقليمية لتطوير مناهج التعليم التقني والمهني في الدول العربية، 1994/10/27-23.

المراجع الأجنبية

- Ausubel, D; Novak, J. & Hanesion, H.(1968).Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt Rineheart & Winston.
- DES (1981) Schools and Working Life: Some Initiative. England: London: HMSO - Department of Education Sciences..
- Geoff Esland (1991) Education, Training and Employment. Great Britain: the Open University .
- Lawrence, Stenhouse) 1976 (Case Studies in Curriculum Research and Development. London: Heinemann.
- Linn, N & Gronlund, N.(1995). Measurement and Assessment in Teaching. 7th ed. New York: Macmillan Publishing Company.

- Lorfing Irene and Govinda R. (1994) Development Since Jomtien , EFA in The Middle East and North Africa. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning, Amman: Report of a seminar on Education for All Four Years after Jomtien, 19 to 22 October 1994.

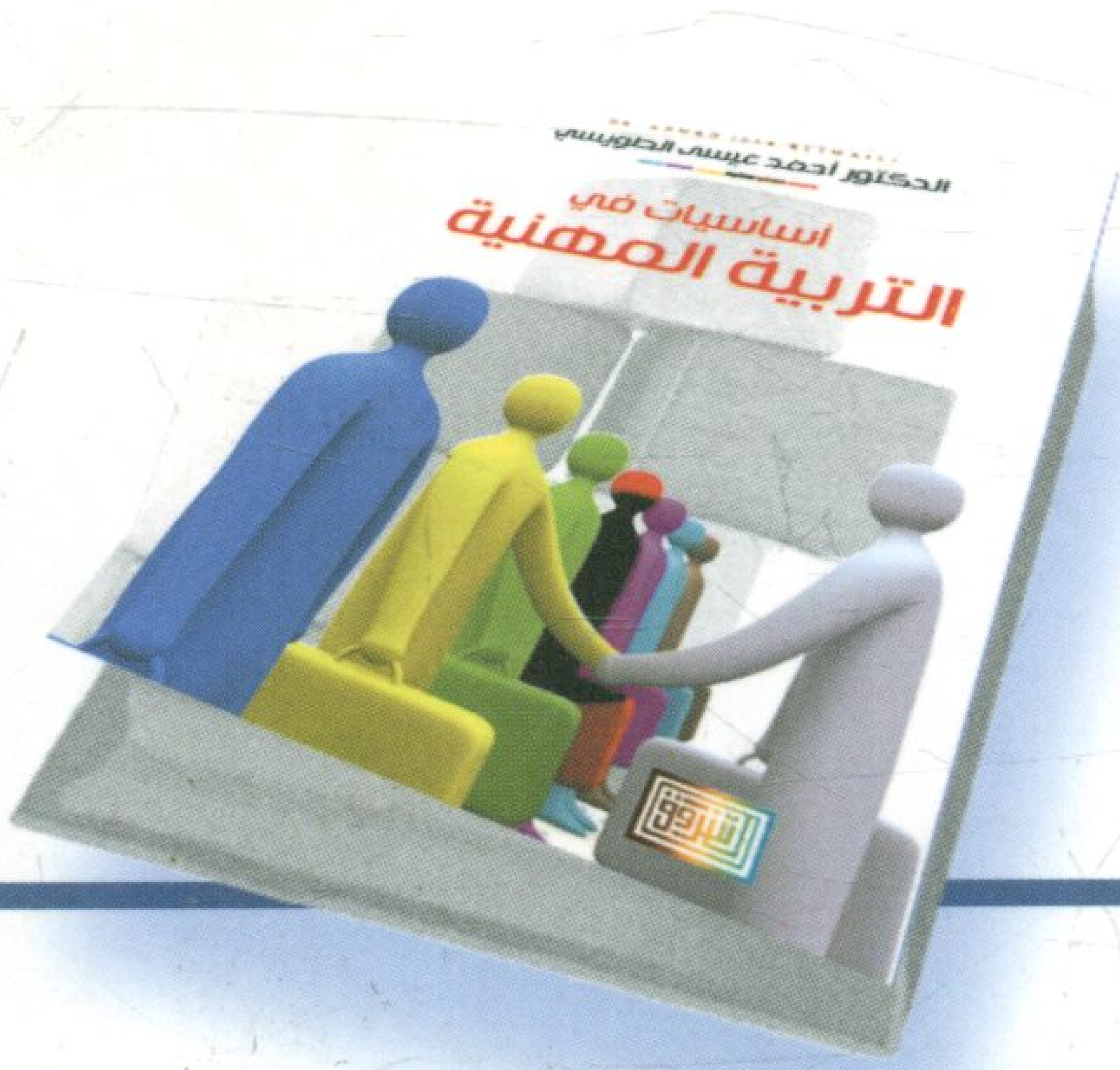
- McNamara, Gerry (1989) 'The Myth of Illiberality: Educational Theory and Curriculum Practice in Pre-Vocational Education'. Irish Educational Studies, Vol. 8, No. 2.

- Moore, E. Cortez (1986) Prevocational Education Planning Implementing, Teaching and Evaluating. USA, South Carolina State. Department of Education, Columbia, Office of Vocational Education.

- Shilling, Chris (1986) Teaching Methods on a Prevocational Course: Do Active Learning methods in the social sciences increase the retention of factual knowledge and enhance critical thinking? Great Britain: Social Science Teacher:Vol.16, no.1:Autumn 86.

- Tweissi, Ahmad (1995) Priorities of Pre-Vocational Education in Basic Education in Jordan. Britain: The University of Huddersfield- Unpublished M.Ed. Thesis.

- Tweissi, Ahmad (1998) Effectiveness and Efficiency in Jordanian Prevocational Education Provision. Britain: The University of Huddersfield, Unpublished PhD Dissertation.



أساسيات في
التربية المهنية

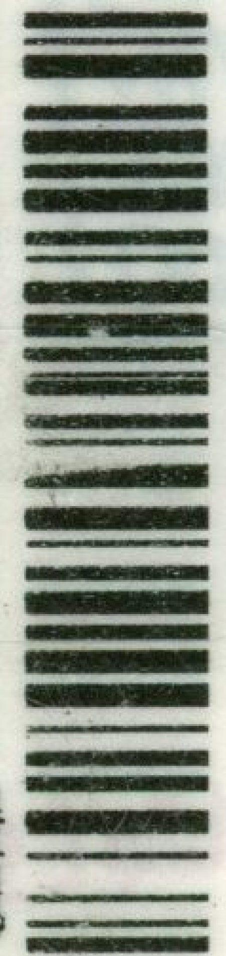
تعتبر التربية المهنية، لدى الكثير من المهتمين التربويين، مفهوما إصلاحيا للنظام التربوي حيث تسد ثغرة مهمة في إعداد الفرد بدءا بالمرحلة الأساسية في الحياة المدرسية، وتستمر حتى نهاية المرحلة الجامعية. ولذا فقد عمدت أهداف التربية المهنية بالإضافة إلى تزويد الطلبة بالمعرفة المهنية ذات المساس بحياتهم اليومية، إلى غرس الوعي والحس المهني في المراحل المبكرة من حياة الطالب الدراسية، أما في المراحل الدراسية اللاحقة فقد عمدت أهداف التربية المهنية إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بهذه المهن. وبطبيعة الحال فإن التهيئة المهنية ستعمل على تسهيل مهمة التلميذ في اختيار مسار التعليم الذي يناسب استعداداته وقدراته، التي يفترض بأن التربية المهنية جاءت لتلبي جانبًا هامًا منها.

ولما كانت التربية المهنية من الموضوعات التربوية التي لم تنل، في حدود علم المؤلف، القدر الذي تستحق في الأدب التربوي العالمي، إضافة إلى الشح الذي تشهده المكتبة العربية في الكتابة في هذا المجال، جاء هذا الكتاب (أساسيات في التربية المهنية) كمساهمة لنبدأ في سد ثغرة في المكتبة العربية بعامة وفي مجال العلوم التربوية بخاصة.

يقدم هذا الكتاب كثيرا من الأساسيات التي تفيد كل المعنيين بالتربية المهنية سواءً طلبة الجامعات العربية، أم المعلمين العاملين، أم الباحثين أم المعنيين بالعملية التربوية من رؤساء أقسام أو مديرين في الميدان التربوي.

الموزع فى مصر : دار العلوم للنشر والتوزيع
هاتف ٠١٢٢٦١٢٢٨٠٠ - ٢٢١٦
dareloloom.com
loom@hotmail.com

23593918
105







ISBN 9957-00-489-1
9789957004897

دار الشروق للنشر والتوزيع
عمان-الأردن / رام الله - فلسطين